



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA
AFRO-BRASILEIRA - UNILAB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG
INSTITUTO DE HUMANIDADES - IH
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES – MIH**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE, BRASIL**

VANUSA PEREIRA TAVARES

REDENÇÃO-CE

2022

VANUSA PEREIRA TAVARES

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE, BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Linha de Pesquisa: Educação, Política e linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Maia de Mello

REDENÇÃO-CE
2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Tavares, Vanusa Pereira.

T233e

Educação antirracista na formação de professores: um estudo de caso no curso de Pedagogia da Unilab-CE, Brasil / Vanusa Pereira Tavares. - Redenção, 2022.
142f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Ivan Maia de Mello.

1. Racismo - Educação. 2. Pedagogia. 3. Formação de professores. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

VANUSA PEREIRA TAVARES

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM
ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE, BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovada em: 30/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Ivan Maia de Mello.

Prof.º Dr. Ivan Maia de Mello (Orientador) Universidade Federal da Bahia UFBA

[Assinatura]

Prof.º Dr. Antônio Vieira da Silva Filho (Examinador Interno) Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira— UNILAB

Jeane Vanessa Santos Silva

Profa. Dra. Jeane Vanessa Santos Silva (Examinadora Externa) Universidade Federal de Santa Catarina — UFSC

Eduardo Oliveira

Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira (Examinador Externo) Universidade Federal da Bahia — UFBA

DEDICATÓRIA

À memória da minha avó, Francisca dos Santos Pereira (iajá) - exemplo de força, generosidade e empatia humana. À minha ancestralidade, que acompanha o meu caminhar. Aos meus pais, Aquilino e Betinha; meu irmão, Mário; minhas irmãs, Sónia e Vanice; e meu sobrinho, Júlio - meus alicerces. A todas/os pioneiras/os que abordam a temática das questões étnico-raciais no Brasil e no mundo, que se posicionam contra o racismo e a favor da luta antirracista, construindo uma sociedade democrática que respeite e valorize a diversidade.

AGRADECIMENTOS

Ser mestra era um sonho, um desejo e um foco que se tornou realidade!

Os últimos tempos foram muito difíceis para mim e, por ter chegado até aqui, não poderia deixar de agradecer a todas e todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para o término deste longo e árduo percurso.

Primeiramente, agradeço a Deus, do qual tirei força, sabedoria, paciência e discernimento para continuar, quando já estava muito cansada e desmoralizada.

Gratidão à minha família-Pereira Tavares (Aquilino, Betinha, Mário, Sônia, Vanice e Júlio) que, mesmo distantes, emanam-me boas energias. Depois de ter perdido alguém tão querida e importante na minha vida (a avó iaiá), pensei por alguns instantes deixar tudo e voltar para casa. No entanto, contei com o apoio inestimável de vocês, que me deram forças para resistir e continuar. Que bom que eu tenho vocês, família; vocês me fazem prosseguir com desejo de ir mais longe.

À UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, por proporcionar um ambiente criativo para os estudos e pela oportunidade de cursar o mestrado, contribuindo na minha formação pessoal, intelectual e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ivan Maia de Mello, agradeço a confiança, empatia, calma e sensibilidade. Gratidão pela sua prontidão, por sempre acreditar em mim e no meu potencial! Foi isso que me deu energias para continuar e acreditar que seria possível chegar até aqui, e aqui estamos, concretizados. Confesso que sem o seu apoio, eu não sei se teria conseguido. Agradeço por tudo, por cada minuto da sua atenção e dedicação. Meu coração guarda uma gratidão enorme por tudo o que fez. Tenho certeza de que hoje, a partir dessa pesquisa, podemos dizer que sim, estamos trabalhando pela humanização das relações étnico-raciais, contribuindo e caminhando para uma educação antirracista.

Igualmente agradeço aos Professores e doutores Sálvio Fernandes de Melo e Antônio Vieira da Silva Filho, colaboradores da banca de qualificação. Aos Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho, Profa. Dra. Jeane Vanessa Santos Silva e Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira da banca examinadora pelo interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Aos coordenadores e secretaria do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades (MIH), um muito obrigado pela organização, disponibilidade e apoio dado ao longo do curso.

Agradeço o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES)- “Código de Financiamento 001”. Uma reconhecida gratidão, sem este apoio não seria possível essa realização.

Aos professores da pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB-CE tão importantes pela partilha de conhecimentos adquiridos no decorrer deste curso, gratidão enorme pelos ensinamentos.

Aos meus amigos chegados, agradeço de coração o carinho e atenção. Quando decidi entrar nessa jornada, já imaginava que não seria fácil, porém a vossa demonstração de apoio e incentivo foi muito importante nessa trajetória. Sou grata pelas conversas, conselhos, escutas e ombro amigo. Vocês são incríveis.

Aos meus colegas de mestrado e companheiras/os de luta durante esse percurso, um agradecimento solidário pela amizade, pelas trocas de experiências e apoio que demonstraram durante a vigência. Desejo a todos/as um grande sucesso na vida.

A Isrhael Mendes da Fonseca, gratidão pela prontidão e parabéns pela sua dedicação e competência com as correções do texto.

A todos/as educadores/as que fizeram parte do meu percurso de formação acadêmica e que colaboraram no meu crescimento pessoal e intelectual gratidão.

UBUNTU - EU SOU PORQUE NÓS SOMOS

EPÍGRAFE

*“O preconceito racial é uma “doença”
que deve ser eliminada da sociedade
brasileira.”*

(João Carlos Soares)

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE, BRASIL

RESUMO

Este texto produzido no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Unilab, na Linha de Pesquisa Educação, Política e Linguagem, é resultado da pesquisa que teve como objetivo investigar se as componentes curriculares inseridas na grade do curso de Pedagogia da UNILAB-CE contribuem para que os/as futuros/as professores/as construam saberes necessários para a prática de uma educação antirracista. Enfrentar a injustiça e desigualdades nos sistemas educacionais brasileiros é um desafio, tornando-se um dos principais objetivos para o sistema educativo a tarefa de planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, considerando as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas e as populações afrodescendentes. Os aportes teóricos que estão contribuindo para o debate sobre a questão das relações étnico-raciais na realização desta pesquisa, perpassada pelos diálogos com MUNANGA (1990, 1994, 2004, 2005, 2015), GOMES (2003, 2005, 2010, 2011, 2012), hooks (2013), SOUSA (1983), FREYRE (1900-1987) ALMEIDA (2019) SILVA-MELLO (2017), HOUNTONDI (1996), GATTI (2010) entre outros/as. Acreditamos que os pensamentos trazidos por estas/es autoras/es contribuem com o diálogo da articulação entre as questões étnico-raciais como temáticas e discussões no campo da formação de professores/as, como um debate imprescindível em torno de uma educação antirracista, desenvolvendo assim, um pensamento e uma práxis decolonizadora. Para tanto, a pesquisa se baseia na abordagem qualitativa e, tendo em vista o objetivo traçado, tomamos como campo empírico o curso de Pedagogia da Unilab-CE e seu Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Seu processo metodológico constitui-se nas consultas bibliográficas sobre as abordagens referentes a formação de professores/as, movimento negro, lei 10. 639/03, posteriormente na análise e discussão do PPC e dos componentes curriculares inseridas na matriz do curso em tela, referentes às questões étnico-raciais no sentido de entender como que o curso de Pedagogia vem discutindo as questões raciais que contribuem para uma educação antirracista na formação docente, e como esses/as professores/as estão debatendo e abordando a temática na sala de aula.

Palavras-chave: Educação Antirracista. Curso de Pedagogia. Unilab. Formação de Professores

IDUKASON ANTIRASISTA NA FORMASON DI PRISÓR: UN STUDU DI KAZU NA KURSU DI PIDAGUJIA DI UNILAB-CE, BRAZIL

RIZUMU

Es textu ki prroduzidu na Prugrama di Pós-Graduason Interdisiplinar di Humanidadis na UNILAB, na linha di piskiza Idukason, Pulítika y Linguajen e rizultadu di piskiza ki ten objetivu di invistiga si gradi di kurikulu di kursu di Pidagujia di UNILAB-CE ta kontribui pa kes futuru prisór forma kunhesimentu nisisáriu pa prátika di idukason antirasista. Infrenta injustisa y diziguldadi na sistema di idukason di Brazil e un dizafiu, ta fazi trabadju di planeja, orienta y kunpanha formulason y implimentason di pulítika di idukason ser di kes objetivu prinsipal pa sistema di idukason, ta konsidera diversidadi di grupu etniku-rasial sima kumunidadi indíjina y pupulason afrudisendenti. Bazi tióriku ki sa ta kontribui pa es dibati sobri kiston etniku-rasial nes piskiza sta di akordu ku pensamentu di MUNANGA (1990, 1994, 2004, 2005, 2015), GOMES (2003, 2005, 2010, 2011, 2012), hooks (2013), SOUSA (1983), FREYRE (1900-1987) ALMEIDA (2019) SILVA-MELLO (2017), HOUNTONDI (1996), GATTI (2010) y otus. Nu ta akridita ma riflekison ki kes autor li ta trazi ta fazi un artikulason ku kestons etniku-rasial y diskuson na ária di formason di prisóris komu un dibati inportanti sobri idukason antirasista, ta dizenvolvi un pensamentu y un *praxis* dikolonial. Nton, es piskiza ta sigi abordajen kualitativu y, dianti di nos objetivu ki nu trasa, nu toma kursu di Pidagujia di UNILAB-CE komu kanpu inpiriku y si Prujetu Pidagójico di Kursu (PPC). Prusesu metodológiku des piskiza sta fundamentadu na kunsulta bibliográfiku di abordajen sobri formason di prisóres, movimentu negru, lei 10. 639/03, dipós na análizi y diskuson di PPC y di kunpunenti kurikular na matriz di kursu sobri kestons etniku-rasial pa podi intendi modi ki kursu di Pidagujia ten stadu ta diskuti asuntu rasial ki ta kontribui pa un idukason antirasista na formason dosenti y modi ki es prisóris sa ta dibati y sa ta trata es tema na sala di óla.

Palavras-chave: Idukason antirasista. Kursu di Pidagujia. UNILAB. Formason di prisóris.

ANTI-RACIST EDUCATION IN TEACHER EDUCATION: A CASE STUDY IN THE PEDAGOGY COURSE OF UNILAB-CE, BRAZIL

ABSTRACT

This text produced in Unilab's Interdisciplinary Graduate Program in Humanities, in the Education, Politics and Language Research Line, is the result of research, with the objective of investigating whether the curricular components included in the curriculum of the Pedagogy course at UNILAB-CE, contribute to the future teachers build the knowledge necessary for the practice of an anti-racist education. Facing injustice and inequalities in Brazilian educational systems is a challenge, and one of the main objectives for the educational system has become the task of planning, guiding and accompanying the formulation and implementation of educational policies, considering the diversities of ethnic-racial groups as indigenous communities and Afro-descendant populations. The theoretical contributions that are contributing to the debate on the issue of ethnic-racial relations in carrying out this research, permeated by dialogues with MUANGA (1990, 1994, 2004, 2005, 2015), GOMES (2003, 2005, 2010, 2011, 2012), hooks (2013), SOUSA (1983), FREYRE (1900-1987) ALMEIDA (2019) SILVAMELLO (2017), HOUNTONDJI (1996), GATTI (2010) among others. We believe that the thoughts brought by these authors contribute to the dialogue of the articulation between ethnic-racial issues as themes and discussions in the field of teacher training, as an essential debate around an anti-racist education, developing thus, a decolonizing thought and praxis. Therefore, the research is based on a qualitative approach and, in view of the objective outlined, we took as an empirical field the Pedagogy course at Unilab-CE and its Pedagogical Project of the Course (PPC). Its methodological process consists of bibliographic consultations on approaches referring to teacher training, black movement, law 10. 639/03, later in the analysis and discussion of the PPC and the curricular components inserted in the matrix of the course in question, referring to ethnic-racial issues in order to understand how the Pedagogy course has been discussing racial issues that contribute to an anti-racist education in teacher training, and how these teachers are debating and approaching the theme in the classroom.

Key words: anti-racist education. Pedagogy Course. Unilab Teacher training

LISTA DE SIGLAS

ANPEDE- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ANFOPE- Associação Nacional Pela Formação Dos Profissionais Da Educação
BHU- Bacharelado em Humanidades
CE- Ceará
CPLP- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC- Ministério da Educação
MIH- Mestrado Interdisciplinar em Humanidades
PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC- Projeto Pedagógico Curricular
SEPPIR- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TCC- Trabalho de Conclusão de Curso
TED- Technology, Entertainment, Design
UNILAB- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Localização da UNILAB.....	99
Figura 2- Campus da Liberdade (Ceará).....	99
Figura 3- Campus das Auroras (Ceará).....	99
Figura 4- Unidade Acadêmica dos Palmares (Ceará).....	100
Figura 5- Campus dos Malês (Bahia).....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Componentes curriculares obrigatórias e optativas do BHU a serem aproveitadas, cursadas no 1 ° e 2 ° semestres- 2 ° Ciclo – Licenciatura em Pedagogia da UNILAB.....	115
Quadro 2- 2 ° Ciclo Formativo – Curso de licenciatura em Pedagogia da UNILAB	116
Quadro 3- Núcleo das Componentes Curriculares Optativas do curso de Pedagogia da Unilab.....	119
Quadro 4- Núcleo das Componentes Curriculares de Estágios Acadêmicos do curso de Pedagogia da Unilab.....	120
Quadro 5- Resumo da Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unilab.....	121
Gráfico 1- Abordagem dos componentes curriculares, enraizados na perspectiva afrocêntrica.....	124

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1- Abordagem dos componentes curriculares, enraizados na perspectiva afrocêntrica.....	124
---	------------

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZANDO QUESTÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL- UMA VISÃO HISTÓRICA.....	28
1.1- Movimentos Negros no Brasil: trajetórias, lutas e resistências.....	33
1.2- Etnia, Raça, Racismo: termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil.....	39
1.3- A construção histórica da identidade negra na sociedade brasileira.....	46
1.4- Negritude: o movimento da resistência.....	53
1.5- A situação atual do negro no Brasil e o mito da democracia racial.....	58
CAPÍTULO 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES GERAIS.....	64
2.1- Marcos legais que dispõem a formação docente no Brasil após a Lei nº 9.394/96 (LDB).....	70
2.2- Política Nacional de formação docente - o Decreto nº 6.755.....	72
2.3- A lei 10.639/03: os impactos para a construção de uma educação antirracista	75
CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS COMO PARTE DO CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE.....	80
3.1- A UNILAB e o curso de Pedagogia: a missão da descolonização de saberes e fazeres nas perspectivas afrocentradas.....	88
3.2- Onde estamos: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab).....	98
3.3- A formação docente na abordagem afrocentrada no curso de Pedagogia da UNILAB (CE).....	100
3.4- Pretagogia como um referencial teórico-metodológico: uma proposta afrocentrada no curso de Pedagogia da UNILAB-CE.....	105
CAPÍTULO 4- PEDAGOGIA DECOLONIAL: O QUE DIZ A MATRIZ CURRICULAR.....	110
4.1- Proposta pedagógica decolonial: o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia.....	110
4.2- A estrutura da matriz curricular do curso de Pedagogia da Unilab.....	114
4.3- Resultados e discussões.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	131
ANEXO.....	139

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Educação Antirracista na formação de professores: um estudo de caso no curso de Pedagogia da Unilab-CE, Brasil”, tem por objetivo investigar se as componentes curriculares, inseridas na grade do curso de Pedagogia da UNILAB-CE, contribuem para que os/as futuros/as professores/as construam saberes necessários para a prática de uma educação antirracista. Trata-se de uma pesquisa de Mestrado, vinculada à Linha de Pesquisa Educação, Política e Linguagem do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades da Unilab.

A motivação da escolha pela temática relacionada à formação de professores/as e à educação antirracista são de ordem diversa, pois decorre das experiências, inquietações e formações no curso de Pedagogia, no ato de aprender e ensinar e na dicotomia entre teoria e prática; também por observar que até hoje, mesmo após tantos anos de abolição da escravatura, o/a negro/a ainda é tratado com inferioridade, discriminação e preconceito na sociedade brasileira, mesmo sendo a maioria; além disso é motivação pela abordagem da educação das relações étnico-raciais, que perpassa temas como o racismo cultural, institucional e estrutural no Brasil, a luta histórica do movimento negro a favor de políticas educacionais e contra o racismo, como também a conquista das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, na qual o racismo ainda é visto como desafio a ser enfrentado na prática educacional docente.

Neste contexto, a escolha pela temática se justifica pela relevância em abordar educação antirracista como proposta curricular no curso de Pedagogia para a construção coletiva de um debate sobre as questões raciais e como isso pode influenciar na formação inicial e continuada de professores/as ao debater concepções do racismo, do preconceito e das discriminações raciais na escola e sociedade. É essencial que a elaboração dos currículos e materiais didáticos atendam às diversidades culturais e memórias coletivas dos vários grupos étnicos que constituem a sociedade brasileira, proporcionando para os/as estudantes e professores/as uma reflexão sobre a educação das relações étnico-raciais e fazendo compreender sobre a cultura e história afro-brasileira e africana na perspectiva da Lei n.º 10.639/2003, independentemente da sua etnia.

Considerando a metodologia traçada para encaminhar esse trabalho, optamos por desenvolvê-la a partir de uma abordagem qualitativa, conforme Antônio Chizzotti (2003), em que a pesquisa qualitativa retoma hoje um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, onde a mesma é apresentada em diferentes tradições de

pesquisa, partindo do pressuposto básico, apresentando características específicas, “criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas” (p. 222), ou seja, faz-se necessário pensar que essa pesquisa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com a compreensão do grupo social, já que a mesma traz a relação entre o objeto/sujeito.

Na educação brasileira, a falta de uma reflexão sobre as questões e relações étnico-raciais no currículo e planejamento acadêmico tem dificultado a articulação de relações interpessoais no sentido de promover o respeito e igualdade na comunidade que experimenta o cotidiano da escola. Nesse sentido, reconhecendo a relevância da temática, acredita-se que deve ser uma prática a ser construída cotidianamente na educação das escolas brasileiras, uma vez que vivemos em um mundo de diversidades, composta por estudantes de diferentes grupos sociais, políticos, econômicos, étnicos e religiosos. Assim sendo, enfrentar a injustiça e desigualdades nos sistemas educacionais brasileiros é um desafio, tornando-se um dos principais objetivos para o sistema educativo a tarefa de planejar, orientar e acompanhar a formulação e a implementação de políticas educacionais, considerando as diversidades de grupos étnico-raciais como as comunidades indígenas e as populações afrodescendentes.

Muitos/as afrodescendentes desconhecem a sua ancestralidade africana porque os currículos, tanto na educação básica quanto na formação de professoras/es, ainda são construídos em uma perspectiva colonizadora, através dos saberes selecionados que privilegiam o conhecimento do padrão eurocentrado na escola e, conseqüentemente, na sociedade. Michele Ferreira e Janssen Silva (2013) trazem uma discussão sobre a perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares, a partir dos conteúdos selecionados e silenciados, afirmando que a questão dos currículos colonizados e monoculturais, apesar do seu poder destruidor,

São praticados através de artimanhas sutis, porém contundentes, como a negação do conflito e o silenciamento dos subalternizados através da imposição do padrão hegemônico que, sob o jugo da colonialidade do ser, não ousa questioná-lo. De acordo com Silva (2000), através de práticas baseadas no modelo eurocêntrico, as escolas acabam por reproduzir esse quadro negando e silenciando as diferenças presentes no universo escolar e na sociedade. (FERREIRA e SILVA, 2013, p. 28)

E, ainda, dentro desse currículo monocultural que sustenta a herança colonial dentro da escola, valorizando uma única forma de saber, ser e viver a partir de uma perspectiva eurocêntrica:

Muitas vezes a discussão no território curricular fica restrita aos conteúdos a serem ensinados: quem os selecionam? Como são selecionados? Quais foram selecionados?... Mas não se discute que epistemologias estão presentes na metodologia da escolha dos conteúdos e que epistemologias estão embutidas nos conteúdos selecionados e nos silenciados. Que epistemologias estão presentes nas formas de tratar os conteúdos centrais nas práticas curriculares e que epistemologias estão presentes nos conteúdos periféricos dessas mesmas práticas. Por exemplo, quando as culturas dos povos negros e dos povos indígenas são tratadas na escola restritamente na semana do folclore, há conflitos epistêmicos velados: a epistemologia eurocêntrica expressa nos conteúdos considerados centrais oriundos da cultura “erudita” impõe às epistemologias expressas nos conteúdos dos povos não europeus a condição subalterna de ser restrita a uma semana (concessão de tempo) e à condição de folclore. Assim, a cultura dos povos subalternizados mesmo que não silenciada completamente no currículo por estar presente na semana do folclore, é-lhe imposta a condição subalterna, por isso nem é cultura e nem arte, mas folclore e artesanato. (FERREIRA e SILVA, 2013, p. 28 apud FER)

Com isso, é necessário estar consciente de que existe uma cosmovisão europeia presente no currículo que pretende o tempo todo afirmar que existe uma única verdade, um conhecimento universal a ser transmitido e cultuado dentro dos ensinamentos. Segundo os autores, tais conhecimentos são questionados nos currículos pelos grupos subalternizados, através das lutas e resistências pela qualidade de diferentes formas de produção de saberes, na qual uma dessas lutas se consagrou na conquista das Leis (10.639/2003 e da Lei 11.645/2008), uma vez que “a continuação dessas lutas se faz nas reivindicações pelas condições da implementação das mesmas” (FERREIRA e SILVA, 2013, p.29).

Dantas (2015) diz que problematizar o eurocentrismo é uma tarefa desafiadora e importante, pois ele é antiuniversalista, uma vez que não se interessa em descobrir as eventuais leis gerais da evolução humana, mas se apresenta como um universalista no sentido de que propõe a todos um modelo ocidental como uma única solução aos desafios dos nossos tempos. Contudo, é um dos grandes obstáculos que deviam ser separados para que seja garantido o acesso e a permanência dos diversos grupos étnico-raciais no sistema escolar brasileiro, sistema esse que sofreu um processo de colonização que não se restringiu apenas a uma ordem de riqueza, mas também de conhecimentos, visto que essa garantia é uma reivindicação política e educacional dos grupos sociais marginalizados.

Nesse sentido, se faz necessário uma reflexão sobre a necessidade e urgência de estudos críticos sobre a história por uma outra cosmovisão, o que implica automaticamente a descolonização do currículo (GOMES, 2012) e a possibilidade de uma

mudança epistemológica do conhecimento na construção de uma educação antirracista.

Para Nilma Lino Gomes:

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p.102)

Contudo, é necessário valorizar a mudança que vem tendo, no que diz respeito à presença das culturas silenciadas e negadas, nos últimos anos, nos currículos, uma vez que esses silenciados ou ditos excluídos começaram a reagir ao sistema, articulando estratégias individuais e coletivas, quebrando fronteiras, proporcionando inserção desses sujeitos no campo educacional e nas relações interpessoais. Segundo Nilma Gomes (2012), esse conflito e negociação da renovação, que perpassa o processo de descolonização dos currículos, é um contexto que atinge as escolas, as universidades, o campo de produção do conhecimento e a formação docente, baseada nas lutas e resistências que a população negra enfrentou e ainda enfrenta, resultando nas conquistas das Leis e políticas afirmativas voltadas para grupos que sofrem discriminação étnica, racial, religiosa e de gênero e que historicamente foram privadas do acesso a oportunidades.

Pelo fato do Brasil ser um país marcado pelo centralismo burocrático, é necessário se interrogar, na base da teorização ou conhecimento curricular, as experiências vivenciadas enquanto protagonistas de um sistema educativo, por isso, “falar da educação e currículo é algo profundamente político e cultural” (PACHECO, 2003, p.1). Conforme José Augusto Pacheco (2003) nos fala, por estarmos comprometidos histórica, cultural e socialmente com um projeto que se encontra em permanente reconstrução,

O currículo não é, por isso, um projeto que diz respeito somente a professores e a alunos, mas que abrange todos os intervenientes que, direta ou indiretamente, participam na sociedade do conhecimento ou na sociedade de aprendizagem. (PACHECO, 2003, p.2)

Para o autor, não se pode afirmar que o currículo é o espaço estruturado pela administração central ou pela escola e docentes, pois entende-se que o currículo faz parte de uma realidade objetiva, construída na base de um conhecimento social, levando ao desenvolvimento da autonomia dos sujeitos. A esse respeito, Pacheco (2009), afirma que:

É nesse aspecto que o currículo necessita ser reinventado como um projeto crítico, quer juntando “as peças do passado e do presente”, quer analisando e sintetizando as identidades, tecidas entre os lugares do Eu

e do Outro, que conferem significado ao que “entre-somos”. Nesse contexto, ao sublinhar que as políticas identitárias referentes a raça, etnicidade e orientação sexual são instrumentos de construção do currículo, William Pinar coloca uma pedra no debate ideológico sobre a educação, e consequentemente sobre o predomínio da visão política, retomada pelos Estudos Culturais, transferindo-o para abordagens psicanalíticas e fenomenológicas. (PACHECO, 2009, p.397)

Assim, a educação e o currículo se apresentam como projetos de questionamentos, construídos na diversidade e multiplicidade de marcas pessoais e sociais, vinculados aos sujeitos e seus modos de convivência com o Eu e com o Outro.

Tomaz Tadeu da Silva (2016), nos seus estudos sobre as teorias do currículo, traz em princípio vários questionamentos que nos fazem refletir sobre as teorizações curriculares em diferentes perspectivas, no que diz respeito aos processos político, social, econômico e cultural pelos quais perpassam essas teorizações. Inicialmente o autor traz a discussão da noção do próprio entendimento da teoria, que em geral, “descobre” o “real”, de que há uma correspondência entre a “teoria” e a “realidade” (SILVA, 2016, p. 11), ou melhor dizendo, a teoria representa uma imagem da realidade que cronologicamente a precede. Assim sendo, para o autor, uma teoria do currículo, no seu entendimento geral, “começaria por supor que existe, “lá fora” esperando para ser descoberta descrita e explicada, uma coisa chamada “currículo” [...] o currículo seria um objeto que precederia a teoria, a qual só entraria em cena para descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo.” (SILVA, 2016, p. 11).

Nessa perspectiva, o autor afirma que as teorias do currículo estão ativamente envolvidas nas ações para garantir o acordo de obter a hegemonia, que coincidem com pensamento da Ferreira (2018) que diz que as teorias do currículo não se negam, mas apresentam diversas perspectivas para questões como o conhecimento, no que diz respeito ao papel da escola, métodos de ensino, da aprendizagem e avaliação. Com isso, no que se refere ao currículo, o autor afirma que:

O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. [...] o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes. (SILVA, 2016, p. 11)

De acordo com essa percepção, entende-se que o currículo não é neutro, pois ele se encontra em constante construção, trazendo na sua constituição concepções de prática, visões de mundo, valores, hábitos e crenças. Em suma, o currículo tem significados que vão muito além dos conhecimentos que são ensinados nas escolas, pois resulta de um universo muito mais amplo de saberes. O currículo é lugar, é espaço, é território, é a relação do poder, é documento de identidade, é trajetória, é autobiografia (SILVA, 2016), por isso, ele deve ser usado para melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem, e consequentemente das relações interpessoais, uma vez que ele é visto como lugar da experiência, da luta de classes, produção e reprodução do conhecimento.

Michele Guerreiro Ferreira (2018) traz uma discussão sobre o currículo e educação das relações étnico-raciais, afirmando inicialmente que o currículo é um campo que reflete os conflitos, no qual os projetos sociais entram em confronto, ora voltado para a libertação, ou para dominar, ora para fazer a diferença ou para padronizar e homogeneizar. Para a autora, em algumas ocasiões,

O currículo pode parecer, também, como tema distante, restrito a educadoras/es, pesquisadoras/es e formuladoras/es de políticas educacionais, porém cabe ressaltar que do mesmo modo são sujeitos curriculantes professoras/es e estudantes em sua interação pedagógica. (FERREIRA, 2018, p.135-136)

Nesse sentido, entende-se que o currículo não apresenta um propósito neutro, mas, sim, vários contextos condicionantes em termos políticos e práticas do dia a dia, que se modificam de acordo com outras questões que vão se relacionando social e historicamente. Em suma, para melhor entendermos os elementos e constituição dentro do desafio de criar pedagogias antirracistas a partir do currículo, trago-o a partir do pensamento da Michele Ferreira (2018), que nos apresenta compreensão de praxis curricular e sua relação com a educação das relações étnico-raciais. Conforme a autora, essa compreensão se divide em dois aspectos, sendo o primeiro a indissociabilidade entre a teoria e a prática para o entendimento do currículo, uma vez que se limita a verbalismo uma teoria sem a prática e, da mesma forma, não passa de ativismo, uma prática sem teoria. Nessa perspectiva, ambas têm que caminhar lado a lado, pois caso contrário perdem a sua relevância se separadas.

O segundo aspecto, trata-se dos condicionantes da constituição curricular que se estabelecem a partir dos questionamentos, que se colocam no campo social em uma disputa contínua por uma supremacia e cosmovisão específica dos projetos sociais. Nesse

sentido, a autora nos apresenta três elementos centrais para relacionar a educação das relações étnico-raciais com uma práxis curricular antirracista, sendo que:

a) o primeiro é a luta contra o racismo, que se materializa em cada ato de resistência (individual e coletivo) contra a classificação racial que se deu na constituição do sistema-mundo moderno/colonial e se perpetuou até os dias atuais; b) o segundo é a luta pela radicalização da democracia por meio da reivindicação do direito à educação, entre outros direitos, e; c) o terceiro é a luta pelo direito epistêmico que se materializa em uma crítica ao eurocentrismo propositiva da diversidade, ou seja, da possibilidade de construção de diálogos epistêmicos que valorizam igualmente os conhecimentos africanos, afro-brasileiros, indígenas e europeus. (FERREIRA, 2018, p. 161)

Com isso, vê-se esses elementos como potenciais para uma práxis curricular antirracista, a partir da educação das relações étnico-raciais, na qual se constrói uma reflexão revolucionária, transformadora e decolonizadora, a partir da decolonialidade, lutas, resistências, práticas e propostas revolucionárias por meio da reeducação e horizontalização das relações étnico-raciais.

Portanto, a partir do pensamento da autora, percebe-se que a construção da práxis curricular antirracista se apresenta no campo curricular como práxis transformadora, isto é, uma práxis que vai muito além dos métodos e processos pedagógicos, uma vez que está relacionado também com a construção de relações raciais nos seus aspectos históricos e sociais ao longo dos tempos, na qual precisamos ter em mente que a educação das relações raciais não são problemas dos negros ou indígenas, mas de toda a sociedade brasileira.

Por muito tempo e ainda hoje, o/a negro/a foi e é ensinado a se esforçar para entrar no padrão estabelecido pela sociedade racista e preconceituosa, uma vez que não são apresentadas as referências reais da sua ascendência, e quando é mostrada, é de forma totalmente inferiorizada, subalternizada e discriminada. Nessa perspectiva, é necessário que esses povos conheçam a sua história, entendam a sua visão do mundo e conseqüentemente lutem pelos seus direitos. Em suma, a autora cita a luta dos Movimentos Sociais Negros como um dos sujeitos curriculares que, com a pressão para constituição de políticas curriculares, teve um impacto nas práticas curriculares de docentes, estudantes, gestoras/es em torno dos conhecimentos que foram subalternizados, mas que não foram totalmente esquecidos e que buscam pelos seus direitos (FERREIRA, 2018).

Em 2005, Cardoso já dizia: “A educação é um direito de todos, e o Brasil de hoje, graças aos esforços realizados nos últimos anos, já está muito próximo de ter todas as suas crianças na escola. Isso é essencial para a construção de um Brasil mais justo.”

(CARDOSO, 2005, p. 9), contudo, segundo o autor, isso não é suficiente, uma vez que a escola vem demonstrando grande dificuldade para atender a diversidade humana, que promove o respeito às diferenças culturais, proporcionando oportunidades iguais para todos/as os brasileiros/as, principalmente, no que diz respeito às aprendizagens efetivas que garantam a permanência dos/as estudantes e, conseqüentemente, seu sucesso escolar. Vale lembrar que a educação não se resume somente à escolarização, isto é, não acontece só nas escolas, é muito mais que a formação, conforme Nilma Gomes (2003), a educação é:

Um amplo processo, constituinte da nossa humanização, que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, nas ações coletivas, nos grupos culturais, nos movimentos sociais, na escola, entre outros. (GOMES, 2003, p. 170)

Nessa perspectiva, entende-se que a escola e a sociedade brasileira têm motivos de sobra para se preocupar com as relações étnico-raciais e diferenças culturais devido ao multiculturalismo, entendido como um conjunto de manifestações culturais em um mesmo ambiente, desenvolvida a partir de uma construção social. Para Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2003, p.112) “o multiculturalismo nasce no embate de grupos, no interior de sociedades cujos processos históricos foram marcados pela presença e confronto de povos culturalmente diferentes.”, povos esses submetidos a um tipo de poder centralizado, que tiveram de viver a eventualidade de juntos construírem uma nação moderna e sobretudo em consequência da história da escravização, que deixou marcas que refletem até hoje na memória do povo, partindo das desigualdades sociais no Brasil, sendo um dos problemas que afeta a capacidade de inserção, especialmente dos/as negros/as na sociedade brasileira.

Silva (2000) diz que a questão do multiculturalismo, nos últimos anos, tornou-se uma temática central na teoria educacional crítica e até mesmo nas pedagogias oficiais. Assim, sendo tratado de forma marginal, como "tema transversal", o multiculturalismo foi reconhecido, inclusive pelo oficialismo, como autêntico objeto de conhecimento. Para o autor, o chamado multiculturalismo “apoia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença.” (SILVA, 2000, p.73).

Ainda dentro desse contexto, para Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2001) abordar o multiculturalismo, é falar do “jogo das diferenças”, cujas regras se estabelecem nas lutas sociais com o propósito de vencer a discriminação, o preconceito social contra negros/as, mulheres e outros tipos de grupos marginalizados pela sociedade, uma vez que “o multiculturalismo, desde sua origem,

aparece como princípio ético que tem orientado a ação de grupos culturalmente dominados, aos quais foi negado o direito de preservar suas características culturais”(GONÇALVES & SILVA, 2001, p. 20). Sendo assim, a partir dos pensamentos desses autores, fica uma reflexão na qual podemos entender o multiculturalismo como uma estratégia política para a integração social e para descolonizar qualquer cultura que se julga superior a outras.

Conforme Gonçalves e Silva (2003), no que se refere o papel político do multiculturalismo, ele não surgiu como um movimento no campo da educação, mas sim, através das suas expressões artísticas de reivindicações, por políticas com diferentes perspectivas, invadindo assim o campo educacional, contudo:

Invadiu porque minorias, não em números, mas em poder e influência, há muito reivindicavam o cumprimento dos princípios de igualdade e equidade, relativos às constituições de todos os países democráticos.
(GONÇALVES & SILVA, 2003, p.111)

Portanto, compreendendo a importância do seu contexto, entende-se o sentido do significado do multiculturalismo como um território de luta em torno da reformulação da memória histórica, da identidade nacional e da representação individual e social, bem como da política da diferença, uma vez que ele coloca o reconhecimento da diferença, o direito à diferença, como as alternativas das sociedades multiculturais, onde os sujeitos são livres para construir suas identidades, fazendo suas escolhas sociais, políticas e culturais.

É necessário que os/as professores/as tenham um bom preparo para saber lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade, pluralidade e as manifestações de preconceito e discriminação trazem no cotidiano da vida profissional, tanto nos espaços escolares como nos eventos denominados formação inicial e continuada. Conforme Kabengele Munanga (2005), alguns professores, por falta de preparo, não sabem ou têm dificuldades em lidar com situações de discriminação no espaço escolar e na sala de aula, perdendo a oportunidade de discutir a diversidade e multiplicidade, conscientizando seus/suas estudantes sobre a relevância e riqueza que os povos afro-brasileiros trazem na cultura e identidade brasileira, uma vez que:

Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua

diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2005, p.15)

Conforme o autor, é de compreensão de todos/as que o preconceito persuadido na cabeça do/a docente e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade e diferenças, juntando ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações discriminatórias e preconceituosas entre estudantes de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais, culturais, religiosas e outras, desmotiva o/a estudante negro/a prejudicando seu aprendizado. Assim sendo, esses contextos explicam o motivo de repetência e evasão escolar altamente elevado do/a estudante negro/a em comparação ao estudante branco/a.

bell hooks (2013) defende uma educação em que os/as professores/as são capazes de ensinar estudantes a "transgredir", ou seja, a irem além; uma educação capaz de atravessar as barreiras raciais, sexuais e de classe, numa perspectiva crítica decolonial, como um possível caminho para a promoção da liberdade, uma vez que essa prática pedagógica é vista como um espaço político e de resistência, nascida da interação entre as pedagogias anticolonialista, crítica e feminista, proporcionando novas maneiras de ensinar a partir da diversidade, “Foi nas escolas do ensino fundamental, frequentadas somente por negros, que eu tive a experiência do aprendizado como revolução.” (hooks, 2013, p. 10), uma vez que, para a autora, a educação que transgride coloca o/a estudante como protagonista.

Consideramos, conforme hooks, essa disponibilidade para aprender como um ato contra hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista, buscando por uma educação que liberta em vez de dominar, onde a sala de aula continua sendo um espaço de aprendizado. Para a autora, esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles/as docentes que pensam em ensinar como um processo que vai além de partilhas de informações, tal como o processo de participar no crescimento intelectual e espiritual dos/as estudantes, “A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender.” (hooks, 2013, p. 25), ou seja, esse processo de ensinar dentro da sala de aula não se restringe apenas em transferir conhecimentos, mas criar possibilidades de modo que o/a aluno/a os compreenda e assimile. Deste modo, o resultado de aprendizagem é o processo de cada aluno/a, isto é, uns vão absorver os conteúdos com mais facilidade e outros/as vão levar mais tempo para isso. Com isso, o papel do/a docente é respeitar o tempo e processo de cada um/a.

Feitas essas considerações iniciais, apresenta-se a organização da pesquisa em tela. Assim sendo, no que se refere à estrutura, a pesquisa traz inicialmente na sua apresentação, a motivação, o interesse e a justificativa da autora pela temática, o caminho metodológico que conduziu a natureza dela, uma breve reflexão sobre as questões e relações étnico-raciais no currículo e planejamento acadêmico na educação brasileira e por último o objetivo do modo geral, com intuito de compreender a finalidade da pesquisa. Com isso, o trabalho se encontra organizado em quatro capítulos, para além da presente apresentação/introdução e objetivo.

No primeiro capítulo, destaca-se a contextualização das questões étnico-raciais, no Brasil, abordando sobre a formação do povo brasileiro e questões étnico-raciais e sua relação na constituição da sociedade brasileira, nos seus contextos históricos, políticos e sociais, apoiado no debate do processo de redemocratização e das lutas dos Movimentos Sociais Negros na superação do racismo, bem como o reconhecimento e equidade social, garantindo a efetividade da Lei nº 10.639/2003 e explanação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena nos sistemas de ensino brasileiro. Também se apresenta a construção histórica da identidade negra na sociedade brasileira, refletindo sobre a negritude como o movimento da resistência e finaliza-se com a abordagem da situação atual do negro no Brasil e o mito da democracia racial.

No segundo capítulo, apresenta-se os pensamentos necessários ao entendimento dos processos de formação de professores/as numa perspectiva educacional antirracista, compreendendo o contexto da evolução histórica da profissão docente: o ensino Normal, o Magistério e a licenciatura; sobre as políticas educacionais, a legislação anterior e após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e 10.639/03 para entender a formação docente nos dias de hoje, assim como apresentar a lei 10.639/03 e seus impactos para a construção de uma educação antirracista.

No terceiro capítulo, discorre-se sobre formação de professores/as e relações étnico-raciais como parte do currículo no curso de Pedagogia da Unilab-CE, a partir da reflexão de que as questões raciais são tarefa de todos e todas, que não diz respeito somente às pessoas negras, mas um debate educacional que envolve toda comunidade que faz parte de uma estrutura escolar. Aborda-se também a Unilab e o curso de Pedagogia como agentes descolonizadores de saberes e fazeres nas perspectivas afrocentradas. Situa-se a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), no sentido de entender o seu processo de construção. Explana-se também a formação docente

na perspectiva afrocentrada no curso de Pedagogia da Unilab-CE, assim como apresenta a Pretagogia como um referencial teórico-metodológico do curso em tela.

Por fim, no último/quarto capítulo, aborda-se a Pedagogia decolonial como uma proposta do curso de Pedagogia, apresentando a estrutura da grade curricular, o Projeto Pedagógico Curricular do presente curso, no sentido de apresentar os resultados, se existe ou não a presença do debate e reflexões das questões étnico-raciais, a partir da matriz curricular que contribuem para que os/as futuros/as professores/as construam saberes necessários para a prática de uma educação antirracista.

O objetivo desta pesquisa consiste em investigar se as componentes curriculares inseridas na grade do curso de Pedagogia da UNILAB-CE contribuem para que os/as futuros/as professores/as construam saberes necessários para a prática de uma educação antirracista. Desse modo, focalizaremos nos processos de formação docente e sua interface numa perspectiva antirracista, trazendo a reflexão de que as questões das relações étnico-raciais são tarefa de todos e todas, que não diz respeito somente às pessoas negras, mas um debate educacional que envolve toda comunidade que faz parte de uma estrutura escolar. Tenciona-se também compreender como que a educação das relações étnico-raciais está sendo trabalhada na práxis curricular do curso de Pedagogia e que trabalho se tem desenvolvido para implantação da Lei 10.639/03, tendo foco na sua relação com a formação docente, suas práticas curriculares e pedagógicas, assim como avaliar se as disciplinas na matriz curricular contribuem para romper com o silenciamento das questões étnico-raciais na sala de aula.

CAPÍTULO 1- CONTEXTUALIZANDO QUESTÕES DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL- UMA VISÃO HISTÓRICA

“Para o negro, pouco mudou com o fim da escravatura”

Abdias Nascimento (2009)

O capítulo que se segue traz uma abordagem por meio de vários autores sobre a formação do povo brasileiro e questões étnico-raciais e sua relação na constituição da sociedade brasileira, apresentando a mobilização e contribuição do Movimento Negro em organização históricas, políticas, culturais e sociais na luta e no combate contra o racismo, bem como o reconhecimento e equidade social, garantindo a visibilidade da Lei nº 10.639/2003 e explanação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena nos sistemas de ensino brasileiro. O intuito desse capítulo se dá a partir dos entendimentos dos conceitos/termos de raça, etnia, racismo, identidade e, entre ela, a identidade negra na construção da consciência da negritude como o movimento da resistência, assim finalizando com a abordagem da situação atual da população negra na sociedade brasileira e o mito da democracia racial no Brasil. Assim sendo, cabe um enegrecimento inicial que a questão racial abordada aqui no texto, “são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (GOMES, 2005, p. 39), na qual, segundo os dados do IBGE mostram que 54% da população brasileira é negra.

As relações sociais na sociedade brasileira são demarcadas por um processo histórico e definidas por uma ideologia racial, que classifica os indivíduos conforme as suas características fenotípicas, na qual, “essa perspectiva racial que articula os atributos físicos com a capacidade intelectual das pessoas permeia os modos de constituição das relações entre os/as negros/as e brancos/as no Brasil [...]” (PASSOS et al, 2019, p.32). Conforme o Ministério das Relações Exteriores, a sociedade brasileira tem a maior população negra fora da África. O Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, composto por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam em termos culturais de diversas regiões geográficas e pela diversidade dos povos, sendo os principais grupos formadores da nação brasileira: o indígena (a população nativa do país), o branco europeu (o colonizador da nação), o negro (povos trazidos da África para o trabalho escravo), e vários outros povos que compõem a sociedade brasileira.

Inicialmente se apresenta para o leitor uma noção da origem do processo da escravização colonial no Brasil. Imagina vários povos de origens, grupos, etnias, línguas, religiões e regiões diferentes transportados à força da sua pátria, arrancados, separados das suas famílias e obrigados a conviverem num país desconhecido, onde eram violentados, maltratados e julgados como sujeitos marginalizados e inferiores pelos seus dominadores - os brancos. Após 400 anos da escravização, a população negra no Brasil se viu liberta, “o mito do africano livre” (NASCIMENTO, 1978),

Depois de sete anos de trabalho, o velho, o doente, o aleijado e o mutilado- aqueles que sobreviveram aos horrores da escravidão e não podiam continuar mantendo satisfatória capacidade produtiva - eram atirados à rua, à própria sorte, qual lixo humano indesejável; estes eram chamados de "africanos livres". (NASCIMENTO, 1978, p.65)

Porém, essa liberdade concebida pelas classes dominantes e autoridades públicas, acontecia sem lhes conceder qualquer condição digna, uma vez que não tinham trabalho, moradia, políticas de integração, recursos, apoios ou meios de subsistências, vivendo assim, à margem da sociedade, na qual continuaram a pertencer à servidão.

A escravidão no Brasil foi cruel e desumana, e mesmo passando 132 anos pós-abolição, as suas consequências ainda são nítidas na sociedade brasileira. O preconceito, a discriminação, a violência, a pobreza, a desigualdade racial e salarial são fatores constantes que afetam até hoje a população negra no Brasil. Um país que normalizou esses fatores, que cada vez mais exclui o/a negro/a, deixando-o/a à margem da sociedade. O fim da escravização não veio acompanhado de políticas públicas de integração e mudanças estruturais para a inclusão da população negra perante o sistema social e o ensino nacional, uma vez que, após abolição, a nova situação dos/as negros/as, homens e mulheres, libertos/as não foi aceita imediatamente pela sociedade brasileira.

Portanto, esse marco deixou marcas perversas de desigualdades sociais, preconceito e discriminação racial contra essa população que carrega até hoje estereótipo como marca de inferioridade em razão da sua cor e ancestralidade africana. Com isso, faz com que a população negra, para além de ser excluída na economia e socialmente, seja alvo preferencial da violência da polícia e do genocídio, vítimas de um racismo sistemático, praticado pelos sistemas repressivos do Estado, mantido pela classe dominante.

Conforme os autores Kabengele Munanga e Nilma Gomes (2006), a resistência negra, após a abolição, dá-se a partir da reflexão sobre o processo de luta do povo negro no Brasil, desmitificando a ideia de que depois da assinatura da Lei Áurea, oficialmente,

Lei n.º 3.353 de 13 de maio de 1888 (que marcou o fim da escravização), a condição dos negros, descendentes dos africanos escravizados no Brasil, tornou-se harmoniosa e segura. Abdias Nascimento (1978) apresenta uma reflexão crítica a essa lei, afirmando que “a História do Brasil registra com o nome de Abolição ou de Lei Áurea, aquilo que não passou de um assassinato em massa, ou seja, a multiplicação do crime, em menor escala, dos “africanos livres” (NASCIMENTO, 1978, p.65).

É importante frisar que essa ideia sobre a condição dos/as negros/as após abolição, ainda se encontra presente até nos dias de hoje no imaginário da sociedade brasileira. No entanto, a realidade é que o Brasil, após o processo histórico da abolição, além de não integrar a população negra na sociedade de forma digna, foi construindo um processo complexo de violenta desigualdade social (MUNANGA & GOMES, 2006). Antônio Lima (2019), ao fazer uma análise geral desses marcos, afirma que,

Ao realizarmos uma observação panorâmica sobre a colonização brasileira e o quão foram negados os direitos à população negra, podemos considerar que essa, desde o início, é fincada em uma estrutura que, por conta desse sistema, enraizou um pensamento racista como fruto da configuração colonial. (LIMA, 2019, p.28)

Ao ter essa consciência, é possível ter uma visão de desigualdade quando se trata dos cenários sociais e a população negra. Contudo, é importante lembrar que as movimentações, as lutas e resistências do/a negro/a brasileiro/a contra esses sistemas, fazem parte do processo histórico do país, constituindo marcos importantes na história do Brasil, uma vez que “a história do negro brasileiro não é algo particular. Ela está inserida na história do Brasil e na construção da identidade do seu povo” (MUNANGA & GOMES, 2006, p. 108).

A questão racial, no contexto histórico brasileiro, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro. Nesse sentido, ao contrário do que se diz sobre a história colonial do Brasil, ocorrida entre os séculos XVI e XIX, de uma forma totalmente romantizada e benevolente, a colonização se efetivou a partir da escravização e exploração do povo africano, dominação e genocídio dos povos indígenas, onde estas características estão ligadas diretamente às relações de poder do colonizador sobre os povos dominados, fazendo com que o país seja marcado pelo processo de dor, lutas e resistência em relação a sua história. De acordo com Gilberto Freyre (2003), em “Casa Grande e Senzala”, onde ele aborda a questão racial e o caráter brasileiro, diz que:

Considerada de modo geral, a formação brasileira tem sido, na verdade, um processo de equilíbrio de antagonismos. Antagonismos de economia e de cultura. A cultura europeia e a indígena. A europeia e a africana. A africana e a indígena. A economia agrária e a pastoril. A agrária e a mineira. O católico e o herege. O jesuíta e o fazendeiro. O bandeirante e o senhor de engenho. O paulista e o emboaba. O pernambucano e o mascate. O grande proprietário e o pária. O bacharel e o analfabeto. Mas predominando sobre todos os antagonismos, o mais geral e o mais profundo: o senhor e o escravo. (FREYRE, 2003, p. 58)

Entende-se que o autor descreve a formação do povo brasileiro como um conflito equilibrado pelos efeitos sociais da miscigenação entre o negro, o índio e o branco naquele período, que fizeram com que o Brasil hoje tivesse seu próprio povo, caracterizado pela fusão de etnias, culturas e diversidades. Apesar de que esse pensamento do autor ainda é algo recorrente na consciência social da população brasileira, sabe-se que tal formação é marcada pelo tráfico, escravização do povo africano e genocídio da população indígena. Abdias Nascimento (1978) afirma que:

As populações indígenas no começo da colonização, conforme as estimativas mais autorizadas, somavam cerca de dois milhões de seres humanos. Atualmente, como resultado ou da extinção direta, com ou sem violência, ou dos métodos de liquidação sutis e indireto, aqueles números reduziram-se consideravelmente: não excedem a duzentos mil nos cálculos mais otimistas. (NASCIMENTO, 1978, p.43-44)

Para o autor, este extermínio das populações indígenas no Brasil se estabelece ainda hoje como um dos objetivos do Governo brasileiro. Assim sendo, para o autor:

O ponto de partida nos assinala a chamada "descoberta" do Brasil pelos portugueses, em 1500. A imediata exploração da nova terra se iniciou com o simultâneo aparecimento da raça negra fertilizando o solo brasileiro com suas lágrimas, seu sangue, seu suor e seu martírio na escravidão. (NASCIMENTO, 1978, p.48)

Assim sendo, para o autor, no Brasil o que define a relação física, espiritual e social entre o colonizador e o colonizado é a escravidão, na qual confirma-se isso a partir de Antonio Lima (2019), afirmando que:

Diversos territórios brasileiros foram povoados pela população Negra africana, e por vários anos a forma lucrativa que consolidou aos poucos a riqueza no Brasil através do consumo, produção ou exportação foi pela exploração da mão-de-obra escravizada desse povo supracitado, por cerca de trezentos anos. Nos inúmeros âmbitos que fizeram parte dessa história, a população escravizada era forçada a desempenhar papéis não somente em espaços agrários, que comumente pesquisadores ligam a escravização ao trabalho braçal, mas existiram um grande quantitativo de escravizados no Nordeste que utilizaram seus saberes técnicos para conduzir trabalhos que firmam o povo africano como detentores de conhecimentos tecnológicos. (LIMA, 2019, p.25-26)

Entende-se que a história da colonização e escravização brasileira é marcada por diversos processos de resistência e lutas que a população negra enfrentava, e isso refletiu negativamente na realidade que temos hoje, na qual podemos perceber a exclusão de grande parte da população negra no que se refere aos recursos sociais fornecidos pela sociedade. Entretanto, para Nilma Gomes (2011), a trajetória de lutas e reivindicações da população negra brasileira se inicia com,

[...] os quilombos, os abortos, os assassinatos de senhores nos tempos da escravidão, tem ativa participação na luta abolicionista e adentra os tempos da república com as organizações políticas, as associações, a imprensa negra, entre outros. Também no período da ditadura militar, várias foram as ações coletivas desencadeadas pelos negros em prol da liberdade e da democracia. (GOMES, 2011, p.111)

Segundo a autora, é durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade que se assiste ativamente, por meio dos novos movimentos sociais, principalmente os de caráter identitário, as novas formas de atuação e reivindicação política dos negros/as brasileiros/as, na qual essa reivindicação se dá em questionar a neutralidade do Estado diante da desigualdade racial, assim como a esquerda brasileira e os movimentos sociais sobre o seu posicionamento neutro e omissivo diante da centralidade da raça na formação do país, e também “mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal” (GOMES, 2011, p.111-112).

Contudo, segundo a autora, mesmo quando essa inserção acontece, quando é comparado com a sociedade da população branca, acaba por revelar a continuidade da desigualdade, na qual “os negros ainda se encontram, na sua maioria, representados de forma precária e, por vezes, subalterna, nos escalões do poder” (GOMES, 2011, p.112). Por isso, se fez urgente uma reivindicação das organizações políticas da população negra, que se constitui nas mobilizações dos movimentos sociais, em especial o movimento negro em busca da igualdade de oportunidades e inclusão social. Tais movimentos exigem que as reivindicações da população negra sejam atendidas, dificultando que o governo aja de maneira unilateral ou autoritária, reforçando o caráter democrático, com intuito de diminuir a distância entre o povo negro e o Estado, uma vez que agem como intermediários entre a população negra e os políticos.

É necessário que haja mudança e transformação na estrutura das relações étnico-raciais e sociais, no sentido de criar ações pedagógicas de combate a toda forma de discriminação, invisibilidade e não reconhecimento dos afro-brasileiros na luta por uma

sociedade sem desigualdades e diferenças, reconstruindo assim a consciência negra, entre negros e brancos, em outras palavras, uma “reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p.5), e a partir disso, decidir que sociedade queremos construir daqui para frente. Conforme António Lima (2019), para que essas mudanças aconteçam na prática, precisa primeiramente “ocorrer uma mudança no cenário racial do Brasil” (LIMA, 2019, 27), na qual o sistema precisa enxergar a Educação como um espaço que proporciona a conscientização da real situação racial e étnica na sociedade brasileira.

A partir dessas mudanças, na estrutura da população brasileira, o Brasil caminhará para uma desconstrução dos estereótipos que reforçam a desumanização da população negra desde o período escravocrata, uma vez que, mesmo com a maior presença das culturas negras, não tenham sido suficientes para eliminar ideologias, desigualdades e estereótipos racistas.

1.1- Movimentos Negros no Brasil: trajetórias, lutas e resistências

*O negro neste país está acordado, alerta, e vai continuar sua luta sempre. Isto é um processo irreversível! Espero que o Brasil tenha a sensatez de ouvir-lhe os gritos em vez de se fazer de surdo. O negro no Brasil é maioria, e democraticamente no futuro deve assumir a direção do País. É só uma questão de tempo e de aprimoramento das instituições democráticas” **Abdias Nascimento (2009)***

Os diferentes grupos, em sua diversidade, que constituem o Movimento Negro no Brasil, têm comprovado a dura experiência dos/as negros/as brasileiros/as na luta perante o julgamento negativo sobre sua maneira de ser, estar e fazer antes mesmo de se pronunciarem ou tomarem qualquer atitude. Tal experiência, em que muitas das vezes fingem ser o que não são para serem reconhecidos ou aceitos, acreditando numa visão de mundo que pretende impor-se como superior e universal, “os obriga a negarem a tradição do seu povo” (BRASIL, 2004, p.5). Nesse sentido,

Para reparar a dívida histórica que fez com que uma quantidade significativa de escravizados fossem mortos, a política do fim da escravização no Brasil, segundo a população negra, ex-escravizada e dos movimentos abolicionistas, deveria ter garantido aos negros o acesso à terra, direitos de cidadania e, principalmente à educação, já que

se acreditava que a instrução garantia a inclusão social. (LIMA, 2019, p.27)

A partir desse contexto, os Movimentos Sociais Negros, “[...] passaram a reivindicar ações reparatórias, por parte de nosso governo, no sentido de criar e efetivar políticas públicas afirmativas nas áreas de saúde, educação, cultura, dentre outras” (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC - Pedagogia, 2016, p.18). Nilma Lino Gomes (2011) informa que o Movimento Negro no Brasil, na busca de reconhecimento das lutas históricas da população negra desde as décadas de 1980-1990, reivindica que “a questão racial deveria ser compreendida como uma forma de opressão e exploração estruturante das relações sociais e econômicas brasileiras, acirrada pelo capitalismo e pela desigualdade social” (GOMES, 2011, p.111), na qual essas lutas do Movimento Negro podem ser compreendidas inicialmente como confrontos “[...] dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema político, social e cultural” ((DOMINGUES, 2007, p. 102 apud GOMES, 2019, p.24).

Parafrazeando Gomes (2011), entende-se que existe uma relação inseparável entre o capitalismo, luta de classes e racismo, na qual o racismo tem sido um mecanismo da dominação promovido pelas classes dominantes e pelo Estado, com intuito de dividir a força da classe trabalhadora. Assim sendo, conforme a autora foi cobrada da esquerda brasileira por um posicionamento contra a exploração capitalista e contra o racismo, uma vez que o capitalismo e racismo são condições da modernidade e da colonização, no qual o racismo e luta de classes andam lado a lado. Conforme Nilma Gomes (2011), a trajetória histórica e política do Movimento Negro,

[...] se desenvolve imersa nas várias mudanças vividas pela sociedade brasileira ao longo dos últimos anos e se dá de forma articulada com as transformações na ordem internacional, o acirramento da globalização capitalista e a construção das lutas contra hegemônicas. (GOMES, 2011, p.112)

Segundo a autora, perante as lutas desenvolvidas pela população negra nos séculos XIX, XX e no começo do século XXI, o direito a educação do povo negro era uma das questões que sempre estava em pauta, na qual se tornou uma forte bandeira de luta do Movimento Negro no século XX. Ivan Lima (2017) diz que a história do Movimento Negro no século XX tem sido voltada para as ações que percebem, na educação, o seu repertório de mudança, denúncia e superação, na qual a mediação do movimento social

negro nas pautas sociais, em especial no campo educativo, trouxe como resultados mudanças significativas nas atitudes e pensamentos públicos na sociedade brasileira, desde os anos trinta.

Para o autor, o percurso histórico do Movimento Negro brasileiro, age como mediador comunicativo no combate ao racismo e discriminação racial no ambiente escolar, apresentando proposta pedagógica, no qual se vê a escola como um espaço de combate às desigualdades raciais. Assim sendo, o Movimento Negro enquanto organização política, assume o papel de questionar e intervir nos vários espaços sociais sobre a imposição do reconhecimento das entidades negras que discutem e combatem as desigualdades raciais, contribuindo para uma reflexão sobre os caminhos percorridos por docentes e discentes no debate racial na sociedade brasileira, considerando a importância do movimento para a sociedade e para história da educação brasileira no debate das relações raciais no sentido de perceber que “o processo educacional dos afro-brasileiros está imerso na luta por uma educação democrática e de qualidade social” (LIMA, 2017, p. 141).

Apesar de não lhe ter sido dado o seu devido valor, o movimento social tem sido capaz de incluir nas agendas diversas da educação brasileira discussões sobre a raça, racismo, preconceito, discriminação racial, igualdade racial, crítica à democracia racial, gênero, juventude, ações afirmativas, africanidades, saúde da população negra, educação das relações étnico-raciais, intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras, violência, questões quilombolas e antirracismo (GOMES, 2019), questões essas tão habitualmente abafadas na sociedade brasileira. Também, tem sido esse mesmo movimento social nas suas mais diversas formas de expressão e organização, o principal “protagonista para que as ações afirmativas se transformassem em questão social, política, acadêmica e jurídica em nossa sociedade, compreendidas como políticas de correção de desigualdades raciais desenvolvidas pelo Estado brasileiro” (GOMES, 2019, p.17). Nessa perspectiva, a partir do campo acadêmico, Nilma Gomes (2011), afirma que:

Os ativistas do Movimento Negro reconhecem que a educação não é a solução de todos os males, porém ocupa lugar importante nos processos de produção de conhecimento sobre si e sobre “os outros”, contribui na formação de quadros intelectuais e políticos e é constantemente usada pelo mercado de trabalho como critério de seleção de uns e exclusão de outros. (GOMES, 2011, p.112)

Contudo, mesmo a educação no Brasil seja um direito constitucional, conforme o art. 205 da Constituição Federal (1988), segundo a autora, conforme os resultados das

pesquisas oficiais realizadas nos últimos anos, o campo educacional tem produzido e reproduzido no seu interior um quadro de desigualdades raciais. Falando da constituição, é importante frisar que o reconhecimento jurídico das manifestações culturais dos diferentes segmentos étnicos nacionais da sociedade brasileira e a garantia do ensino das contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro é assegurado na Constituição Federal dos artigos 215 e 242, fazem parte de reivindicação dos movimentos negros, que há muito tempo reafirmam a importância da inclusão da história dos/as negros/as nos currículos escolares, assim como o reconhecimento da diversidade de grupos étnicos e culturas existente no Brasil. Portanto, se faz necessário diante dessas questões,

[...] situar que as propostas pedagógicas desenvolvidas pelos Movimento Negro, no início da retomada de organização dos movimentos populares na década de 70, são estratégias de continuidade de uma trajetória de luta e de resistência do povo negro que remonta desde as suas primeiras referências nas civilizações africanas anteriores à colonização europeia, nos quilombos, nos terreiros, nas irmandades, nos grupos, associações, imprensa negra, até as organizações atuais do Movimento Negro (MN), influenciadas por lutas iniciadas já na década de 60. (LIMA, 2017, p.41-42)

Portanto, foi com essa concepção que o Movimento Negro procurou, na sua trajetória, construir e desenvolver tais propostas com intuito de transformar o espaço da educação. Nessa mesma perspectiva, no que se refere ao acesso da educação, a luta por parte do Movimento Negro “demandava a inserção da questão racial no bojo das políticas públicas universais, as quais tinham como mote: escola, educação básica e universidade para todos” (GOMES, 2011, p.113).

No entanto, segundo a autora, à medida que esses movimentos sociais, entendidos como “produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra hegemônicos da nossa sociedade” (GOMES, 2019, p.16), foram investigando que as políticas públicas de educação pós-ditadura militar, de caráter universal, ao ser implementadas, não atendiam à grande massa da população negra e não se comprometiam com a superação do racismo, seu discurso, suas atitudes e suas reivindicações começaram a mudar, na qual as “demandas do Movimento Negro, a partir de então, passam a afirmar, de forma mais contundente, o lugar da educação básica e da superior como um direito social e, nesse sentido, como direito à diversidade étnico-racial” (GOMES, 2011, p.113).

Para Nilma Gomes (2019), o Movimento Negro tem capacidade de revolucionar a teoria educacional, construindo pedagogias das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar currículos e dar visibilidade às vivências e práticas dos indivíduos,

uma vez que se não fosse pela luta do Movimento Negro, com todas as tensões, os desafios e limites,

A própria inclusão do racismo como crime inafiançável na Constituição Federal e a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares da educação básica não teriam se transformado em realidade, ajudando a todos nós, brasileiras e brasileiros, de todo e qualquer grupo étnico-racial, a superar a nossa ignorância sobre o racismo e seus efeitos nefastos, como também a reconhecer o protagonismo das negras e dos negros, que representam 53% da população que vive e constrói o nosso país. (GOMES, 2019, p.19)

Sabemos que muito ainda precisa ser feito, porém “o Brasil do século XXI tem um perfil étnico-racial mais diversos do que há séculos atrás” (GOMES, 2019, p.19), na qual “não podemos desconsiderar que a sociedade brasileira, na atualidade, reconhece a existência do racismo e que os negros e as negras, aos poucos, ocupam mais espaços sociais, políticos e acadêmicos” (IBEDDEM, p.19). Assim sendo, segundo a autora, como educador, o Movimento negro tem um papel de construir saberes emancipatórios, estabelecendo conhecimentos sobre a questão racial no Brasil, saberes esses que se transformaram em reivindicações, as quais várias se tornaram políticas de Estado nas primeiras décadas do século XXI.

“O Movimento Negro é um dos principais atores políticos que nos reeduca nessa caminhada e não nos deixa desistir da luta. Sempre inspirado e fortalecido pelo empoderamento ancestral que renova hoje e sempre as nossas forças e energias” (GOMES, 2019, p.20). Nesse sentido, evidencia-se a importância do percurso histórico do Movimento Social Negro que lutou e ainda luta para que a educação valorize o reconhecimento e a efetivação, com igualdade, dos direitos da população, sem restringir o acesso a eles e nem estigmatizar as diferenças. Uma igualdade baseada no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferenças existentes na sociedade e na sala de aula, uma vez que existe uma “necessidade de políticas de ações afirmativas que possibilitem a efetiva superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, geracionais, educacionais, de saúde, moradia e emprego aos coletivos historicamente marcados pela exclusão e pela discriminação” (GOMES, 2011, p.115) da população negra no Brasil.

Movimento social esse que age como “ator político” e integrante do conhecimento que se coloca contra os processos de colonização do poder, do ser e do saber presentes no sistema, no pensamento social e pedagógico embutidos na América Latina e no mundo, questionando a preferência da interpretação e da produção eurocentrada de mundo e do conhecimento científico (GOMES, 2019). Conforme a autora, no que tange à questão

étnico-racial no Brasil, o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmativamente a ideia de raça, atribuindo-lhe um entendimento emancipatório e não inferiorizante, mostrando como ela funciona na construção de identidades étnico-raciais, na qual ao redefini-la, esse movimento social questiona a própria história do Brasil e da população negra na sociedade brasileira, construindo novos “enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas” (GOMES, 2019, p.23). Assim sendo,

Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com visões distorcidas, negativas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial. (GOMES, 2019, p.24)

Somados a esse aspecto, compreende-se o Movimento Negro em duas perspectivas: sendo a primeira, como movimento político de mobilização racial; e a segunda, como elemento de intermediação de reivindicação política. Vale lembrar que o termo negro/a começou a ser usado na época da colonização no sentido pejorativo pelos senhores dominantes, na qual este termo é usado no sentido negativo da palavra até nos dias de hoje. No entanto, o Movimento Negro:

ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. Lembremos os motes muito utilizados no final dos anos 1970 e no decorrer dos anos 1980, 1990: Negro é lindo! Negra, cor da raça brasileira! Negro que te quero negro! 100% Negro! Não deixe sua cor passar em branco! Este último utilizado na campanha do censo de 1990. (BRASIL, 2004, p.7)

Portanto, por fim dessa abordagem, analisa-se o entendimento do movimento negro, no cenário brasileiro, como um importante agente coletivo e intermediário político na construção social, coordenando e articulando conhecimentos emancipatórios produzidos pelo povo negro ao longo da história social, política, cultural e educacional brasileira. Assim sendo, o movimento em tela, surge para intensificar as reivindicações, resistindo a todo o momento às opressões vindas da sociedade racista brasileira, construindo assim, uma outra interpretação histórica para se entender a realidade da população negra e sua relação com a diáspora africana. Somado a esse aspecto, o movimento negro, “reeduca e emancipa a sociedade, a si próprio e ao Estado, produzindo novos conhecimentos e entendimentos sobre as relações étnico- raciais e o racismo no

Brasil, em conexão com a diáspora africana” (GOMES, 2019, p.41), aprimorando a sua luta pela autonomia social e pela superação do racismo. Enfim, são essas questões na trajetória do Movimento Negro que nos colocam diante do desafio de entender ainda mais a complexa relação entre diversidade, desigualdade e relações étnico-raciais no Brasil.

1.2- Etnia, Raça, Racismo: termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil

Para que se possa iniciar e entender melhor esse contexto sobre as questões étnico-raciais, na sociedade brasileira, procura-se trazer, primeiramente, um diálogo com o conceito de etnia, raça e racismo, no sentido de entender esses conceitos dentro do debate sobre relações étnico-raciais no Brasil. Segundo Nilma Lino Gomes (2005), o uso do termo etnia é usado no campo intelectual por alguns profissionais para se referir aos negros, no sentido de discordar do uso do termo raça, conforme a autora:

Ao usarem o termo etnia, estes intelectuais o fazem por acharem que, se falarmos em raça ficamos presos ao determinismo biológico, à ideia de que a humanidade se divide em raças superiores e inferiores, a qual já foi abolida pela biologia e pela genética. (GOMES, 2005, p. 50)

O que se entende, a partir dessa discordância, é que, para a autora, durante muitos anos, o uso do termo raça na área das ciências, da biologia e nos meios acadêmicos, a partir do poder político e da sociedade, esteve ligado à dominação político-cultural de um povo em desvantagem de outro e de uma nação em desvantagem da outra. Sendo assim, o uso do termo etnia “ganhou força para se referir aos ditos povos diferentes: judeus, índios, negros, entre outros.” (GOMES, 2005, p. 50), na tentativa de enfatizar que os grupos humanos não eram determinados por características biológicas herdadas dos seus pais, mães e ancestrais, mas, sim, por processos históricos e culturais.

Nesse contexto, segundo a autora, atribui-se o termo etnia para se referir ao pertencimento ancestral e étnico/racial dos/as negros/as e outros grupos na sociedade cuja identidade é definida pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios, atribuição essa que dialoga com o pensamento do Kabengele Munanga (2004), que define etnia como:

Um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território. (MUNANGA, 2004, p.1)

De acordo com o autor, vale ressaltar que algumas etnias constituíram sozinhas as suas nações, como o caso das sociedades indígenas brasileiras, africanas, asiáticas, etc. Contudo, “os territórios geográficos da quase totalidade das etnias de nações africanas foram desfeitos e redistribuídos entre territórios coloniais durante a conferência de Berlim (1884-1885).” (MUNANGA, 2004, p.1), resultando hoje da divisão entre diversos países africanos herdados da colonização.

O conceito da raça assim como etnia gera muitas divergências. Conforme a autora Neusa Santos Souza (1983),

Nas sociedades de classes multirraciais e racistas como o Brasil, a raça exerce funções simbólicas (valorativas e estratificadoras). A categoria racial possibilita a distribuição dos indivíduos em diferentes posições na estrutura de classes, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante. (SOUZA, 1983, p.20)

Em princípio, o que se pode dizer em relação ao termo raça é que “seu significado sempre esteve de alguma forma ligado ao ato de estabelecer classificações, primeiro, entre plantas e animais e, mais tarde, entre seres humanos.” (ALMEIDA, 2019, p.18), classificações essas, baseadas em distinções raciais que até hoje geram as desigualdades (raciais), afetando sobretudo a capacidade de inserção dos/as negros/as na sociedade brasileira. Para o autor, “por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico” (ibidem p.18), ou seja, entende-se a história da raça como uma constituição política e econômica das sociedades atuais.

Portanto, a partir das abordagens anteriores o termo etnia ficou compreendido como característico de um grupo no que diz respeito às questões sociais e culturais, sobretudo ligado a um território, enquanto “o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação.” (MUNANGA, 2004, p.1), isto é, a partir dessa afirmação tem-se uma compreensão de que o conceito da raça na sua constituição histórica, se baseava na ideia de superioridades e inferioridades entre os grupos ao longo da história, e que por muito tempo foi usado como justificativa para violências que marcaram e ainda marcam a sociedade contemporânea.

Para a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2005), o uso do termo raça se tornou uma longa discussão no campo das Ciências Sociais para se referir aos descendentes de africanos escravizados no Brasil. A partir dessa perspectiva, o Movimento Negro e alguns

sociólogos, ao fazer o uso do termo, não o fazem com intenção baseada na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX, mas sim:

Com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2005, p. 44)

Nesse sentido, quando alguém pergunta “qual é a raça” existe um conflito nesse questionamento, já que “no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita” (GOMES, 2005, p. 44), uma vez que pode ser entendida como uma “piada racista”. Conforme a autora, o uso desse conceito para nomear, identificar ou falar sobre o segmento negro da população, deve-se, também, ao fato de que a “raça” remete ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens construídas sobre “ser negro” e “ser branco” na sociedade brasileira, sendo ainda “[...] o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade.” (GOMES, 2005, p. 45). Assim sendo, conforme Silvio Almeida (2019):

[...] raça é um conceito cujo significado só pode ser recolhido em perspectiva relacional. Ou seja, raça não é uma fantasmagoria, um delírio ou uma criação da cabeça de pessoas mal-intencionadas. É uma relação social, o que significa dizer que a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos. (ALMEIDA, 2019, p.34)

No entanto, é necessário estar atentos/as, no intuito de entender o que se quer dizer quando se fala em raça, quem fala e quando fala, o sentido em que o termo está sendo usado, qual o significado a ele atribuído e em que contexto ele surge. Assim, trabalhar na sua desconstrução a partir das concepções negativas apresentadas pela história, uma vez que alguns grupos se apropriam desse termo para dominar e excluir negros/as na ideia de inferioridade racial, culminando nessas divisões e diferenças que constituiu as desigualdades (GOMES, 2005). Contudo, é fato que, dentro da sociedade brasileira, existe uma barreira que dificulta grupos sociais em função de suas características físicas e posição social ou que possuem características fenotípicas, como a cor da pele, a textura do cabelo, olhos, boca e nariz, semelhantes aos dos povos africanos.

Para Silvio Almeida (2019), a raça, de acordo com a sua constituição histórica, atua a partir de dois registros básicos interligados entre si, primeiramente como característica biológica, em que a identidade racial será atribuída por algum traço físico, como por exemplo a cor da pele e posteriormente como característica étnico-cultural, em que a identidade racial será relacionada à origem geográfica, à religião, à língua, costumes, dentre outros processos discriminatórios a partir do registro étnico-cultural que, segundo o autor, “Frantz Fanon denomina de racismo cultural” (ALMEIDA, 2019, p.22).

“Por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana?” (GOMES, 2005, p.46). Podemos afirmar que a resposta para essa reflexão da autora está ligada a uma estrutura racista da sociedade brasileira, em que a cor da pele ou características da origem africana, determina a história, o caráter e o destino social do/a negro/a mesmo após a abolição da escravatura, no qual não se via um posicionamento rigoroso contra o racismo, principalmente por parte do Estado:

Pelo contrário, optaram por construir práticas sociais e políticas públicas que desconsideravam a discriminação contra os negros e a desigualdade racial entre negros e brancos como resultante desse processo de negação da cidadania aos negros brasileiros. Essa posição de “suposta neutralidade” só contribuiu ainda mais para aumentar as desigualdades e o racismo. (GOMES, 2005, p.46)

É possível perceber que de forma direta ou indireta, o racismo atua com o apoio do Estado, uma vez que ele não tem como único fundamento a escravidão do negro. Isso se encontra ligado a um projeto político social que se fundamenta sobre as raças inferiores, partindo da caracterização biológica, que explica as desigualdades sociais, mantendo os grupos marginalizados pela sociedade, sobretudo os/as negros/as à margem da sociedade (LIMA, 2017). E tem mais, o racismo se afirma através da sua própria negação, baseado em uma constante contradição, assim como salienta Nilma Gomes (2005):

A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (GOMES, 2005, p.46)

Nesse sentido, a concepção do racismo se dá a partir da exclusão dos/as negros/as do benefício das políticas públicas, no qual as pesquisas científicas que comparam as condições de vida, emprego, saúde, ensino, entre outros meios de desenvolvimento humano, vividos por negros/as e brancos/as, comprovam que existem uma grande

desigualdade racial no Brasil, “fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica que atingem toda a população brasileira e, de um modo particular, o povo negro.”(GOMES, 2005, p.46). Para a autora:

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira. (GOMES, 2005, p.52)

Um comportamento social presente na história, desde a escravidão do negro, que se expressa de várias formas, em diferentes contextos e sociedades, o qual até hoje continua a servir como apoio ideológico para opressão colonial mesmo depois da abolição da escravatura. Conforme a autora, o racismo se expressa de duas formas interligadas: a individual, que se manifesta a partir dos atos discriminatórios cometidos por sujeitos contra outros sujeitos, podendo levar a agressões e mortes, e a institucional, que se manifesta sob a forma de isolamento dos/as negros/as em determinados lugares, uma vez que esse racismo implica práticas discriminatórias sistemáticas determinadas pelo Estado, ou com o seu aval indireto.

Silvio Almeida (2019) acrescenta ainda que o racismo estrutural, por dentro desses debates sobre a questão racial no Brasil, manifesta-se na própria estrutura social, isto é, “do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (ALMEIDA, 2019, p. 33).

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. (ALMEIDA, 2019, p. 22)

Para o autor, o racismo é um fardo imposto a todos/as os/as excluídos/as da norma criada pela classe dominante branca ou que se autodefine dessa forma, destruindo, assim, a identidade do/a sujeito/a negro/a, uma vez que para o autor o racismo é sempre estrutural, integrado na organização econômica e política da sociedade. Conforme o autor, compreender o racismo é pensar no seu funcionamento a partir das estruturas estatais, visto que é por meio do Estado que se realiza a classificação e divisão de pessoas. Porém, para o sujeito negro oprimido, “os indivíduos brancos, diversos em suas efetivas

realidades psíquicas, económicas, sociais e culturais, ganham uma feição ímpar, uniforme e universal: a brancura.” (SOUSA, 1983, p.4) que, de acordo com a autora, a brancura impede o olhar do negro antes que ele penetre a falha do branco.

Lélia Gonzales (1984) define o racismo brasileiro como uma construção ideológica resultante de uma constituição histórica, social e cultural com benefícios sociais e econômicos para brancos de todas as classes sociais. Contudo, a partir dessa perspectiva há uma consciência de que existe uma herança afro, mas que é constantemente escondida e por vezes até negada. Com isso, faz com que as desigualdades raciais no Brasil seja parte das dimensões subjetivas e objetivas presentes na reprodução do racismo, na qual a branquitude se coloca como uma qualidade de ser superior, uma vez que tudo isso não passa de um projeto de ascensão dos brancos, tornando a sociedade cada vez mais desigual, sobretudo em termos das oportunidades (SILVA; MELLO, 2017).

Adentrando no contexto da branquitude, que tem sido um termo recente utilizado para refletir e problematizar termos como branco e identidade racial, trago o autor Lourenço Cardoso (2010), que evidencia a preocupação em destacar a importância de distinguirmos a branquitude crítica e a branquitude acrítica. Por parecer uma simples distinção, é necessária essa reflexão, uma vez que o autor se refere à branquitude crítica, ao indivíduo ou grupo branco que reprovam publicamente o racismo, enquanto a branquitude acrítica refere-se a branquitude individual ou coletiva que sustenta o argumento em prol da superioridade racial branca.

Nessa perspectiva, que problematiza a identidade racial branca, o autor cita Frantz Fanon que, na sua publicação *Peau noire, masques blancs*, defendeu o argumento de abolição da raça, em que ele tinha uma preocupação em libertar o branco de sua branquitude e o negro de sua negritude, já que a identidade racial seria um encarceramento que impedia a pessoa de aproveitar sua condição humana.

No que se refere à análise da identidade racial branca, o autor cita o ativista Steve Biko, que nos sugere o debate entre a classificação raça e cor, que segundo Biko também faz parte da discussão de nossa literatura científica sobre relações raciais. Com isso, Lourenço Cardoso (2010) apresenta duas perspectivas da discussão teórica entre raça e cor, partindo do pensamento de que não existiria racismo no Brasil, o que acontecia de fato são algumas manifestações de preconceito de cor e que o preconceito de cor seria na verdade uma expressão velada do próprio preconceito racial podendo assim levar à prática de racismo e resultar em desigualdade racial.

Assim sendo, a branquitude enquanto tema, no Brasil, tornou-se uma emergência recente na investigação científica sobre as relações raciais, uma vez que a preocupação com essa temática está relacionada com a influência e poder do movimento negro, “no Brasil, a área das relações raciais é marcada por um profundo entrelaçamento entre a atuação do Estado, a reflexão teórica e acadêmica e a mobilização por parte dos movimentos sociais.” (CARDOSO, 2008, p.15).

Para o autor é importante que, ao abordar as pesquisas sobre a branquitude, tendo como o foco o branco, não se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, mas, sim, fazer um alerta no sentido de preencher um espaço nas teorias das relações raciais, uma vez que a teoria antirracista “tem se restringido em pesquisar o oprimido, deixando de lado o opressor. Desta forma, é sugerido que a opressão é somente um ‘problema do oprimido’ em que o opressor não se encontra relacionado.” (CARDOSO, 2010, p.610). Nesse sentido, para o autor, não se trata de teoria sobre relações raciais, mas, sim, de uma abordagem parcial feita muitas vezes por prestigiados pesquisadores brancos preocupados em analisar o “problema do negro”.

Portanto, nessa abordagem é necessário problematizar o opressor e o oprimido, uma vez que problematizar somente o negro, faz dele sempre o oprimido perante os conflitos racistas, enquanto o branco, o sujeito opressor vai sempre fugir da responsabilidade em discutir o conflito e exploração racial, isto porque ele se encontra no lugar do opressor e explorador, representado ainda pelo pensamento colonial.

Assim sendo, o melhor caminho é se preocupar com o grupo que pratica ao invés de se preocupar com o grupo que enfrenta a ação, pois é necessária a ampliação da luta antirracista, conscientização e inclusão de brancos/as, nessa luta, para que possamos caminhar para uma sociedade livre e igualitária, desenraizando o pensamento que levou os/as negros/as, afrodescendentes e a população branca a acreditarem em diferentes momentos da história que o/a negro/a não era um ser digno dos mesmos direitos que o homem branco.

Apreendido esses conceitos de etnia, raça e racismo, espera-se que o/a leitor/a tenha alcançado o conhecimento de forma a entender de como esses termos e conceitos, nos dias atuais, trazem à tona fatos do dia a dia que apontam para o debate sobre a questão racial no Brasil. Deste modo, não podemos encerrar esse debate sobre a questão racial (etnia, raça e racismo) sem ao menos relacionar com o entendimento da identidade, sobretudo negra, nessa perspectiva das relações interétnicas e inter-raciais no Brasil.

Assim sendo, a partir do seu entendimento teórico, conforme alguns autores, apresentam-se concepções e conceitos variados sobre a temática.

1.3- A construção histórica da identidade negra na sociedade brasileira

“Sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio. E a identidade é o papel assumido: é como numa peça de teatro em que cada um recebe um papel para desempenhar”. (Joseph Ki-Zerbo, 2006)

Nos últimos anos, o conceito da identidade vem provocando uma verdadeira explosão discursiva, na qual tem sido submetido, ao mesmo tempo, a uma severa crítica em torno desse termo (STUART HALL, 2000). Conforme Kabengele Munanga (2009), a construção identitária do Brasil ao longo dos tempos, a partir do que se entende do conceito de identidade, remete a uma realidade muito mais complexa do que se imagina, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, político-ideológicos e raciais. Contudo,

A identidade é, antes de tudo, resultado de um processo histórico-cultural. Nascemos com uma definição biológica, ou seja, homens ou mulheres. Ou nascemos com uma definição racial: brancos ou negros. E sobre essas definições sexuais e raciais, se construirá uma identidade social para esses diferentes indivíduos, homens, mulheres, brancos e negros. E essa identidade social será construída a partir de elementos históricos, culturais, religiosos e psicológicos. (CARNEIRO, 1993, p.9)

Parafrazeando a autora Sueli Carneiro (1993), esta afirmação não seria problema se a diferença entre as sociedades não fosse tida e vivida como inferioridade na cultura ocidental, o que implica em dizer que a “identidade é também algo que se constrói em oposição a alguma coisa, pressupondo, portanto, o outro” (CARNEIRO, 1993, p.9). Para a autora, a questão da identidade está relacionada, historicamente, com a identificação essencial da cultura, isto é, uma identidade que se constitui a partir de um processo histórico, cultural e político dos sujeitos na sociedade. Conforme Tomaz Silva (2000), a identidade é aquilo que se afirma ser parte da identificação do sujeito,

[...] "sou brasileiro", "sou negro", "sou heterossexual", "sou jovem", "sou homem". A identidade assim concebida parece ser uma positividade ("aquilo que sou"), uma característica independente, um "fato" autónomo. Nessa perspectiva, a identidade só tem como

referência a si própria: ela é autocontida e autossuficiente. (SILVA, 2000, p.74)

Nesta perspectiva, conforme o autor, a identidade é concebida como autorreferenciada, como algo existente que remete a si própria, um significado cultural e socialmente atribuído, “uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo” (SILVA, 2000, p.96). Nilma Lino Gomes (2005) diz que o conceito da identidade está relacionado a uma forma de ser no mundo e com os outros. Por ser um agente importante na criação das relações culturais, políticas e sociais entre os sujeitos, a identidade “Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares, referências civilizatórias que marcam a condição humana.” (GOMES, 2005, p. 41), e ainda envolve também, os níveis sociopolítico e histórico em cada sociedade, uma vez que nenhuma identidade se constrói no isolamento. Conforme o antropólogo Kabengele Munanga (1994):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos etc. (MUNANGA, 1994, p.17)

Com isso, a identidade, enquanto um processo mais amplo na sua dimensão pessoal e social, é construída por meio de um diálogo aberto, no qual esse processo diz respeito, também, à construção da identidade negra, uma expressão de resistência, na qual a população negra se vê como sujeitos sociais, seria também “a identidade política, de um segmento importante da população brasileira excluída de sua participação política e econômica” (MUNANGA, 1990, p.113), uma vez que a população negra luta constantemente pela desconstrução dos estereótipos negativos que sempre a colocou como sujeitos/as invisibilizados/as e marginalizados/as, na qual essa desconstrução, segundo Frantz Fanon (2008), baseia-se na desmistificação das marcas visíveis que a colonização trouxe para as nossas nações, e que nos ajuda a refletir sobre as marcas de colonialismo e seus problemas identitários na população negra.

A construção e reconfiguração da identidade negra no Brasil parte de uma renúncia ao modelo eurocêntrico, pelo qual a população negra foi submetida por muito tempo em busca da aceitação numa sociedade racista da qual ela é vítima. Na busca por

outras perspectivas, o negro preza por uma ruptura e não por um compromisso, na qual ele passará a entender que a verdadeira solução dos problemas não está em se espelhar no padrão do branco, mas em lutar para quebrar as barreiras sociais que dificultam seu ingresso na categoria dos homens. Dessa forma, o negro abandona essa percepção de que o branco é o modelo padrão aceitável, de modo que a sua liberação se efetiva na reconquista de si e da sua dignidade autônoma, uma vez que o esforço para alcançar o branco “[...] exigia total auto rejeição; negar o [padrão] europeu será o prelúdio indispensável à retomada. É preciso desembaraçar-se desta imagem acusatória e destruidora, atacar de frente a opressão, já que é impossível contorná-la” (MUNANGA, 1988, p.19).

Nesse processo de aceitação, o/a negro/a começa a se afirmar culturalmente, moralmente, esteticamente e psiquicamente, reivindicando com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco, “ele assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiura como qualquer ser humano “normal” (MUNANGA, 1988, p.19). Para Ivan Lima (2017), a questão da identidade negra é um momento histórico e social em que o/a negro/a afirma a sua identidade racial capaz de modificar a situação de desigualdade, rompendo o seu isolamento e afirmando o seu lugar na sociedade. Entender a construção da identidade negra é saber que ela se constrói aos poucos, num desenvolvimento que envolve inúmeras variáveis, desde as primeiras relações com os grupos sociais que estão inseridos e com as outras relações que o sujeito estabelece, é entender a identidade negra como uma construção social, histórica, cultural e plural, construída a partir 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.” (GOMES, 2003, p. 171).

No entanto, Kabengele Munanga (2009) afirma que é preciso apresentar uma diversidade contextual, considerando fatores essenciais (históricos, linguísticos e psicológicos) no que diz respeito ao processo de construção da identidade negra, uma vez que essa identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre nós e outros, então não é possível acreditar que todos/as os/as negros/as tenham as mesmas percepções das coisas, considerando que vivem em contextos socioculturais diferenciados. Sendo assim, partindo desse entendimento, segundo o autor, não é possível confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades socialmente diferentes, ou seja, não faz sentido comparar por exemplo, as comunidades,

[...] os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com comunidades remanescentes dos quilombos” (KABENGELE, 2009, p.5).

Nesse sentido, percebe-se que não existe um padrão das comunidades da identidade negra, assim como outras, uma vez que cada uma possui as suas histórias, suas consciências, religiões e condutas.

A identidade construída pela população negra não se dá apenas por oposição ao branco, mas, também, pela negociação, pelas diferenças e pelo diálogo com este, envolvendo assim processos de aproximação e distanciamento, no qual durante esses percursos os/as negros/as se deparam na sociedade com diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. Nesta perspectiva, a população afro-brasileira é marcada pelo processo de lutas e resistências a um sistema escravocrata que, mesmo após a abolição, a maioria da população negra ficou à margem da sociedade brasileira, sem nenhum suporte para enfrentar a sociedade racista, uma vez que não havia políticas direcionadas à inclusão no âmbito político, cultural, econômica e social, ou seja, foram postos na condição historicamente subalterna na sociedade. Mais uma vez faço uso do pensamento da antropóloga Nilma Gomes (2011) que, ao analisar a trajetória de lutas e reivindicações da população negra brasileira, afirma que várias pesquisas têm revelado a luta histórica da comunidade negra pela superação do racismo ao longo da história da construção da sociedade brasileira.

Segundo a autora, foi durante o processo de abertura política e redemocratização da sociedade, no ano de 1980 (no que diz respeito à permanência da população negra nas escolas e universidades), que se depara com uma nova forma de atuação política dos negros/as brasileiros/as, atuando ativamente por meio dos novos movimentos sociais, sobretudo os de caráter identitário, trazendo outro conjunto de problematização e novas formas de atuação e reivindicação política, em especial nas últimas décadas pelo reconhecimento e equidade social. Contudo, a autora afirma que é a partir desse momento que as reivindicações passam a focar em outra intervenção política, no que diz respeito a:

Denúncia da postura de neutralidade do Estado ante a desigualdade racial, exigindo desse a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado, mediante a inserção de ativistas e intelectuais do Movimento Negro nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal. (GOMES, 2011, pp.111-112).

Mesmo assim, ao ser comparada com o segmento branco da população, esse processo acaba por revelar a continuidade da desigualdade, uma vez que os povos negros, mesmo na sua maioria, ainda se encontram representados de forma precária e, por vezes, subalterna nos escalões do poder.

Ser negro no Brasil é uma luta constante pela sobrevivência frente a um sistema racista que, desde o período colonial até os dias atuais, mostra-se a dificuldade de construir uma identidade negra positiva, na qual se trata de um processo da construção social, histórica, cultural e ideológica em uma sociedade que discrimina e inferioriza o outro simplesmente por conta da sua cor de pele, uma luta contra o genocídio, o homicídio, discriminação racial e a negação dos seus direitos, da cultura e de si próprio. Para Nilma Gomes (2003, p.171) “Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina ao negro, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo, é um desafio enfrentado pelos negros brasileiros.”

Joviano Silva e Ivan Mello (2017) trazem discussões sobre a negritude a partir do pensamento da autora Débora Andrade Pamplona Bezerra, que problematiza o conceito do/a negro/a através do reconhecimento dos aspectos genótipos ou fenótipos, sem mencionar as condições políticas e culturais do seu dia a dia. A partir disso, a autora aborda o questionamento do mito, que diz não existirem negros/as no Ceará, debruçando-se sobre três teorias que problematizam o mito, que supõe muita mestiçagem ocorrido no Ceará; a idealização pela corrente literária romântica da população indígena como modelo de nacionalidade e na abolição da escravatura, que acontecem antes dos demais estados do Brasil, presumindo uma grande saída dos afrodescendentes do estado do Ceará.

No entanto, para comprovar a existência dos/as negros/as, no referido estado, a autora baseou-se nas estatísticas e consequentemente nos dados culturais, como festas populares que foram um dos elementos de afirmação da negritude no estado do Ceará. Para a autora, a europeização dos ensinos é um dos principais elementos de discriminação da população negra tanto no Ceará como pelo resto do mundo.

Neusa Santos Sousa (1983) afirma que ser negro é um “tornar-se negro”, uma vez que, vai muito além dos estereótipos e preconceitos estabelecidos pela sociedade, contudo, “ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais do Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro.” (SOUSA, 1983, p.2), na qual essa violência está atrelada ao racismo. Conforme a autora, tal violência poderia nos ajudar a compreender melhor o fardo imposto a todos os excluídos da ordem

psicossocial-somática criada pela classe dominante branca, uma vez que essa violência racista do branco consiste na constante tentativa de destruir a identidade do sujeito negro, com intuito de alimentar o ideal de ego branco. Em contraposição, o ideal do ego negro é forjado desrespeitando as regras das identificações normativas ou estruturantes, visto que estas regras são aquelas que permitem ao sujeito ultrapassar a fase inicial do desenvolvimento psíquico, na qual o perfil da sua identidade é desenhado a partir de duas perspectivas que, segundo a autora, acontece a partir “do olhar e do desejo do agente que ocupa a função materna [...] e da imagem corporal produzida pelo imaturo aparelho perceptivo da criança.” (SOUSA, 1983, p.3).

Nesta mesma perspectiva, a autora discute os efeitos psíquicos do racismo na identidade do povo negro conectada à questão racial, afirmando que o negro sabe que foi o branco que criou a escravidão, que foi o branco que criou o colonialismo, o imperialismo, a inquisição, a guerra e outras formas de destruição, dizimando milhares de vidas, contudo a brancura faz com que o branco seja designado com um ser superior, mostrando assim como o racismo esconde seu verdadeiro rosto, porém, segundo a autora, “pela representação ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, a invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade do seu corpo e de sua história étnica e pessoal.” (SOUSA, 1983, p.5).

Assim sendo, a partir do momento em que o/a negro/a toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio, isto é, a partir dessa consciência o sujeito negro vai observar e controlar seu próprio corpo que para ele se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar, que em razão da diferença em relação ao branco, vai traduzir-se em revolta e ódio em querer destruir sinais do seu corpo negro, simplesmente pelo ideal do embranquecimento.

Dessa forma, para Neusa Souza (1983), a violência racista tira do sujeito negro a possibilidade de descobrir e extrair do pensamento todo o potencial de criatividade, beleza, prazer e poder que esse sujeito é capaz de produzir, pelo simples fato que esse pensamento restringe a si mesmo, delimitando a sua área de expansão, “em virtude do bloqueio e dificuldade imposto pela dor de refletir sobre a própria identidade” (SOUSA, 1983, p.10), fazendo com que o sujeito negro viva em um constante combate do pensamento contra a realidade do seu corpo e da sua identidade. Contudo, segundo a autora, uma das formas de exercer a autonomia é afirmar a identidade através de um discurso sobre si mesmo, isto é, um discurso, “do negro sobre o negro” (SOUSA, 1983,

p.10), e que para isso, é preciso um conhecimento concreto da realidade de ser negro numa sociedade de classe e ideologia dominantes brancas.

A luta e resistência do povo negro a partir dessas ideologias, passa pelo enfrentamento à visão eurocêntrica e em reafirmar o seu lugar de protagonismo na construção de uma identidade e representatividade social. Poucos conhecem e estudam sobre a história e cultura africana e afro-brasileira e o pouco que se tem do conhecimento é sobre a escravidão negra africana. Como uma forma de combater essa realidade, foi criada a Lei 10.639/2003, uma política pública que simboliza a luta antirracista no Brasil, fruto das ações do Movimento Negro e pressão da população negra, ao longo do tempo, sobre o governo, para criação das políticas públicas, no sentido de desenvolver a qualidade e diversidade da educação brasileira, estabelecendo as normativas das diretrizes e bases da educação nacional sobre a obrigatoriedade da temática de história e cultura afro-brasileira e indígena, com a intenção de trazer na educação as questões e reconhecimento da diversidade das relações étnico-raciais afro-brasileiras em toda a rede de ensino.

A identidade negra deve ser respeitada e discutida em todos os espaços, inserida da maneira consciente, formando docentes capazes de respeitar a diversidade, pois se faz necessário que o/a docente em suas práticas educativas oriente os educandos a reconhecer o/a negro/a como agente na cultura nacional, além de a estar conscientes de que é preciso reconstruir a convivência social entre os variados grupos étnicos presentes na sociedade e na escola, uma vez que a construção da identidade negra se mostra um processo muito mais complexo e plural. Mesmo tendo essas marcas estereotipadas e negativas deixadas pelas vivências de preconceitos e discriminações, a/o negra/o vai se reconstruindo positivamente, mas esse processo não se dá no isolamento, mas no coletivo, variando de sujeito para sujeito.

1.4- Negritude: o movimento da resistência

“Eu sou uma mulher negra porque ... Porque a negritude encanta todo o meu corpo. Enlaça todo o meu ser. Afaga a minha pele. Responde pelo meu sorriso. Me dá alegria. Desfila pelos meus quadris. Assanha os meus cabelos. Aninha o meu ser. Me dá força para viver”

(SILVA, 2011)

Ao longo da história, a negritude vem sendo relacionada a discursos negativos, associada a inferioridade, fazendo com que o racismo estruturado e o preconceito correspondente estejam presentes até os dias de hoje. “Se historicamente a negritude é, sem dúvida, uma reação racial negra a uma agressão racial branca, não poderíamos entendê-la e cercá-la sem aproximá-la do racismo do qual é consequência e resultado” (MUNANGA, 2009, p.7). Para o autor, coloca-se como premissa principal, para ser racista, a crença na existência de “raças” hierarquizadas dentro da espécie humana.

Segundo Kabengele Munanga (1999), os fundamentos da ideologia racial a partir do fim do século XIX a meados do século XX, tinha como aspecto principal, no que diz respeito ao processo de formação da identidade nacional no Brasil, o embranquecimento da sociedade, marcado pelo processo de miscigenação. Contudo, essa ideologia, “caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado “a união faz a força” ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos” (MUNANGA, 1999, p. 15), o que acabou dificultando para os movimentos negros, uma mobilização de uma identidade coletiva, partindo de uma consciência de luta.

Conforme o autor, tal processo recorreu a métodos eugenistas, que previa que seria possível uma sociedade totalmente branca, porém mesmo com o fracasso do processo de branqueamento físico da sociedade, esse ideal ainda se manifesta nos mecanismos psicológicos presentes na consciência coletiva brasileira, principalmente nas cabeças dos/as negros/as e mestiços/as. Kabengele Munanga (1999), ainda nos alerta que esse ideal, “prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude” e na “mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.” (MUNANGA, 1999, p. 16). Segundo o autor, as dificuldades que os movimentos negros depararam ao longo do processo em mobilizar todos/as os/as negros/as e mestiços/as em torno de uma única identidade “negra”, baseou-se do fato de não conseguirem destruir até hoje o ideal do branqueamento.

Diante disso, o autor faz uma crítica reflexiva em torno da identidade “mestiça”, que apresenta o intuito de reunir todos os brasileiros (brancos, negros, mestiços), uma vez que para o autor, vê-se nessa proposta uma nova sutileza ideológica para recuperar a ideia do padrão nacional não alcançada pelo fracasso do branqueamento físico. Em resumo, essa proposta de uma nova identidade mestiça vai na posição contrária dentro do contexto dos movimentos negros e outras denominadas minorias que lutam constantemente pela construção de uma sociedade plural e em defesa das identidades múltiplas, uma vez que

esse processo de mestiçagem, culminou no preconceito e discriminação, na qual os sujeitos sofrem com o processo de hierarquização, nos seus aspectos sociais, culturais, políticas e económicas, julgados pelo grau de negritude, visto que conforme essa hierarquização, quanto mais próximo do padrão e traços brancos, mais aceitos são pela sociedade, o que provoca a camuflagem do racismo ainda vigente no país.

Abdias Nascimento (1978) analisa esse branqueamento da raça como uma estratégia do genocídio da população negra, na qual durante os tempos da escravização, esta política de embranquecer a população se organizava de forma a limitar de qualquer maneira o crescimento da população negra. Para o autor, esse processo de embranquecer o país tem como instrumento básico, o racismo. E ainda pode-se afirmar que o branqueamento é uma política de Estado e da economia escravagista, todavia ela se torna uma política propriamente oficial de Estado após a escravidão, que inicia na década 10 do século XX e se estende até o final da Segunda Guerra, com o envolvimento da academia na discussão sobre a eugenia, as políticas de imigração de branqueamento do Brasil, etc. Essa política atinge estatuto constitucional em 1937, cujo artigo 138 afirma que “a União, os Estados e aos Municípios, nos termos das respectivas leis caberia: a) estimular a educação eugênica” (PEREIRA, 2014, p.1), na qual segundo o autor através dessa afirmação os eugenistas pretendiam “conscientizar os jovens e adultos de forma que o matrimônio entre pessoas de uma mesma classe social e étnica deveriam ser à base do aperfeiçoamento da estrutura social brasileira” (PEREIRA, 2014, p.1).

Ainda conforme o autor Sérgio Henrique da Silva Pereira (2014) ao analisar o comportamento do brasileiro diante das diferenças sociais causadas por políticas eugênicas que ainda se perpetuam no inconsciente coletivo do povo brasileiro, o Brasil sempre apresentou uma grande diferença entre as camadas sociais de forma que a mobilidade social estava restrita às classes sociais mais elevadas, na qual pode-se dizer que,

A educação voltada para diferenciações sociais e étnicas, por longas gerações, possibilitou a criação no inconsciente coletivo, de que nordestino e negro não tivessem capacidades para acompanhar o desenvolvimento que se esperava das mentalidades eugênicas. (PEREIRA, 2014, p.1).

Contudo, essa mentalidade influenciou pais brancos que, por sua vez, passaram a influenciar os/as filhos/as na discriminação de crianças adultos que possuíssem traços afros, de pessoas propensas à criminalidade, na qual certa forma tal pessoas que se

caracterizavam como propensas à criminalidade eram principalmente a população negra do país, que segundo o autor:

[...]o que se explica a segregação, velada, aos negros, para os morros, de maneira que estes não tivessem contato contínuo com as pessoas consideradas “sangue bom” - o termo foi usado por Francis Galton para conceituar pessoas geneticamente propensas à civilidade, enquanto “sangue ruim” seria indivíduo propenso, geneticamente, a criminalidade. (PEREIRA, 2014, p.1).

Diante disso, segundo Kabengele Munanga (2005) o desafio é,

[...] descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo. (MUNANGA, 2005, p.19).

Por isso, para o autor algumas entidades dos movimentos negros preferem utilizar a expressão “afrodescendentes” ou “identidades afrodescendentes”, no intuito de criar o consenso e o padrão que a identidade “negra” ou “mestiça” não consegue abarcar.

Tal desconstrução não cabe apenas aos discentes de ascendência negra, “interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas.” (MUNANGA, 2005, p.16). Nesse mesmo contexto, o autor dispõe a relevância de uma legislação que dê conta do estudo étnico-racial na escola, sobretudo dentro da sala de aula:

Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social, e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p.16)

Com isso, o autor acredita em uma educação capaz de proporcionar aos sujeitos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram inseridos neles pela cultura racista na qual foram socializados, “apesar da complexidade da luta contra o racismo, que conseqüentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima.”(MUNANGA, 2005, p.16). Assim sendo, todo indivíduo seja de qual for a etnia, deve ter acesso e direito de conhecer as várias histórias relatadas em diferentes perspectivas, principalmente da etnia negra na qual tentaram apagar a sua ancestralidade, a partir do genocídio cultural, silenciando a

sua história, que sempre lhe foi negado o lugar de fala, ou pouco ouvida. Assim sendo, torna necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos inferiorizados são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, desconsiderando as suas contribuições na sociedade brasileira.

Partindo da tomada de consciência dessa realidade, entendo que eu, enquanto uma mulher, negra, africana e pedagoga, tenho como papel em sala de aula, e além dela, a contribuição pela descolonização das mentes, na desconstrução do racismo, preconceito e discriminação racial que permeiam o cotidiano das relações sociais dos/as negros/as. É necessário desconstruir os conteúdos preconceituosos dos materiais didáticos e ressignificar a imagem do/a negro/a, no sentido de evitar que o racismo prejudique o aprendizado do/a estudante negro/a:

Conhecer para entender, respeitar e integrar, aceitando as contribuições das diversas culturas, oriundas das várias matrizes culturais presentes na sociedade brasileira, deve ser o objetivo específico da introdução nos currículos do tema transversal Pluralidade Cultural e Educação, que considero universal, pela sua abrangência e importância social. (SILVA, 2005, p.21)

Kabengele Munanga (2005, p.16), anuncia que:

O Ministério da Educação, ao instituir os Parâmetros Curriculares Nacionais, introduzindo neles o que chamou de Temas Transversais, busca caminhos apropriados e eficazes para lutar contra os diversos tipos de preconceitos e de comportamentos discriminatórios que prejudicam a construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária.

Diante disso, percebe-se a importância e reconhecimento da contribuição dos/as negros/as para a formação social, econômica e cultural na sociedade brasileira, tal como o conhecimento da história e cultura dos afro-brasileiros/as e africanos/as, que contribui para reflexão e desconstrução sobre os estereótipos e os preconceitos raciais presentes no imaginário coletivo em torno da população negra.

Para aprofundarmos ainda mais esse contexto, trago a autora intelectual e feminista estadunidense Ângela Davis (2016), que traz questões sobre mulheres, raça e classe, refletindo sobre exclusão capitalista, tomando como base prioritariamente o racismo e o sexismo, trazendo uma discussão bem articulada entre os ensaios que compõem o livro.

A autora começa fazendo uma rememoração dos movimentos sociais a partir do movimento abolicionista nos Estados Unidos, que se perpetuam até nos dias de hoje, ou seja, ela vem nos mostrando como esses movimentos foram surgindo e como eles foram

interseccionando. Conforme a autora, por mulheres negras tratar do grupo mais atingido pelas consequências e opressões de uma sociedade capitalista, cabe a elas um papel principal nessa construção social. Ciente que as questões trazidas no livro não tratam da realidade brasileira, é importante saber e entender para que estejamos atentas aos mecanismos que existem de opressão que podem ser usados contra a gente (nós mulheres, sobretudo negras) e compreender como os movimentos sociais lidam com cada pauta.

Em contrapartida, no que diz respeito à realidade da sociedade brasileira, o autor Abdias Nascimento (1978) diz que, o Brasil herdou de Portugal a estrutura patriarcal de família e o resultado dessa herança foi pago pela mulher negra, não só durante a escravidão, que eram vistas como objeto de prazer dos colonizadores, mas até os dias de hoje, visto que “[...] a mulher, por causa da sua condição de pobreza, ausência de status social, e total desamparo, continua a vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco” (NASCIMENTO, 1978 p. 61), de modo que essa realidade social é oposta ao que se diz, sobre a ideia de que a formação do Brasil se constituiu a partir de um processo integrativo imune de qualquer preconceito.

Em relação às temáticas abordadas pela autora Ângela Davis (2016) temos o papel da mulher negra no trabalho escravo; classe e raça na luta pelos direitos civis das mulheres; educação e libertação na perspectiva das mulheres negras; estupro; controle de natalidade e direitos reprodutivos, e sobretudo questão do trabalho doméstico na perspectiva de classe. É importante saber que ela traz essas temáticas sem categorizar os modos de opressão e defende que as lutas pelos direitos das mulheres e antirracista devem presumir a superação do capitalismo. Entende-se que o atravessamento dessas temáticas centrais da questão das mulheres, tal como a questão da raça e da classe dentro de uma sociedade extremamente racista e opressora, nos faz refletir, a partir do texto, sobre os direitos da população negra, particularmente das mulheres negras, uma vez que a mulher negra foi desumanizada, desfrutando de alguns duvidosos benefícios da “ideologia da feminilidade” contexto trazida pela autora, em que essa feminilidade nem sempre foi permitida ou acessível a essas mulheres durante o período de escravização.

Então, a partir do momento que a população negra foi escravizada, as mulheres negras não tinham um tratamento diferenciado por ser mulher. Nesse sentido, a opressão das mulheres negras era idêntica a dos homens, no que diz respeito à força de trabalho escravo que, conforme a autora:

As mulheres também sofriam de forma diferente, porque eram vítimas de abuso sexual e outros maus-tratos bárbaros que só poderiam ser infligidos a elas. A postura dos senhores em relação às escravas era

regida pela conveniência: quando era lucrativo explorá-las como se fossem homens, eram vistas como desprovidas de gênero; mas, quando podiam ser exploradas, punidas e reprimidas de modos cabíveis apenas às mulheres, elas eram reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas. (DAVIS, 2016, p.25)

Portanto, por servirem como instrumentos que garantiam a ampliação da força de trabalho escravo, elas eram classificadas como reprodutoras, vítimas de estupros, “uma expressão ostensiva do domínio econômico do proprietário e do controle do feitor sobre as mulheres negras na condição de trabalhadoras.” (DAVIS, 2016, p.26), que é um dos sintomas mais evidentes do racismo. A partir do pensamento da autora, é possível compreender como as opressões de raça, gênero e classe vivenciadas quotidianamente pelas mulheres negras fazem parte da realidade e por isso não podem ser combatidas individualmente, uma vez que o texto vai nos mostrando quem é a classe dominante, por quais mãos o trabalho é feito e de que forma o capital foi construído.

Contudo, nesse contexto de acontecimentos históricos da obra *Mulheres, raça e classe*, a autora Ângela Davis (2016), a partir de uma perspectiva interseccional, deixa enegrecido que o racismo contribui para a construção do sexismo e da exploração de classe, que o sexismo contribui para a disseminação do racismo e da exploração de classe, e que a exploração de classe é mantida pelo racismo e sexismo a partir dos sistemas de opressão. Assim sendo, essa obra deixa como consequência, que é importante construir uma narrativa concreta da história da população negra, o que contribui para o entendimento de problemas de opressão enfrentados na atualidade.

1.5- A situação atual do negro no Brasil e o mito da democracia racial

“Sem igualdade racial não há democracia”

Gomes (2018)

“O fato de serem libertados por força da lei não garantia aos negros os mesmos direitos e todas as oportunidades dadas aos brancos em nosso país, sobretudo às camadas mais ricas da população” (MUNANGA & GOMES, 2006, p.107). Por esse motivo, para além da libertação oficial instituída na lei, os/as negros/as brasileiros/as, após a abolição, tiveram que passar por um processo árduo de construção de igualdade e de acesso aos diversos espaços sociais, uma luta que continua até os dias de hoje. Abdias Nascimento (1978) analisa a democracia racial no Brasil como uma camuflagem, na qual os afro-

brasileiros sofrem com uma realidade tão efetiva de discriminação que, mesmo onde constituem a maioria da população, existem como minoria econômica, cultural, educacional e nos negócios políticos. Para o autor,

Devemos compreender "democracia racial" como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da mistura de sangue como tentativa de erradicação da "mancha negra"; da operatividade do "sincretismo" religioso; à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária- manipulando todos esses métodos e recursos - a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que se vem perpetrando contra o afro-brasileiro. Monstruosa máquina ironicamente designada "democracia racial" que só concede aos negros um único "privilégio": aquele de se tornarem brancos, por dentro e por fora. (NASCIMENTO, 1978, p.93)

Parafraseando o autor, a democracia racial não passa de uma máscara do verdadeiro poder controlado pelos grupos dominantes, no intuito de esconder a verdadeira realidade do genocídio dos negros brasileiros, na qual esse termo vai aqui empregado com toda a sua carga de horrores (NASCIMENTO, 1978). Atualmente a situação do negro na sociedade brasileira é consequência de um contexto e processo histórico construído através da exclusão social, com intuito de impedir todas as formas de ascensão social do mesmo. A busca pela oportunidade e igualdade é uma luta constante que vem marcando a trajetória dos/as negros/as no Brasil e no mundo, que mesmo alcançando alguns sucessos, ainda permanecem discriminados e marginalizados, sofrendo com desigualdade de oportunidade, salarial, profissional e o acesso à escolarização de qualidade, apresentando assim, desvantagens em todos os indicadores sociais em relação aos brancos.

Todo o processo de discriminação da população negra no pós-abolição foi sem medidas reparatórias e de inclusão que possibilitassem o povo negro condições dignas de vida e trabalho, dificultaram o reconhecimento da cidadania aos negros, impedindo a ideia de democracia racial. Assim sendo, essa concepção só evidencia a problemática que ronda o mito da democracia racial que ainda persiste na consciência da sociedade moderna, apresentando como consequência, a contribuição para o racismo "disfarçado" presente no Brasil, na qual "usam-no política e ideologicamente, argumentando que não existe racismo no Brasil e, dessa forma, julgam que podem se manter impassíveis diante da

desigualdade racial” (GOMES, 2005, p.57). Portanto, fica difícil enfrentar algo, nesse caso o racismo, que muitos acreditam não existir perante esse mito que, para além de dificultar a compreensão do problema, contribui para o sustento dele.

Para Lélia Gonzales (1984), a questão da democracia racial carrega consigo uma violência, produzindo efeitos sobre a mulher negra, que além de sofrer racismo, também sofre com discriminação sexista, e estereótipos como: mulata, mãe preta, empregada doméstica etc. A autora afirma que nós, enquanto mulheres negras, sentimos necessidade de aprofundar na reflexão desses termos, ao invés de continuarmos a reproduzir e repetir os modelos que nos eram oferecidos, pelo esforço de investigação das ciências sociais, modelos esses que nos tratam como incapazes e irresponsáveis, criticando-os a partir de uma perspectiva socioeconômica que enegrecia uma série de problemas propostos pelas relações raciais.

Neusa Santos Souza (1983) discorre uma reflexão sobre antecedentes históricos da ascensão social do negro brasileiro, baseada nas histórias de vidas que acontecem ao mesmo tempo na construção da sua emocionalidade, entendido como “um elemento particular que se subordina ao conjunto mais geral de injunções da História da formação social onde ele se inscreve” (SOUZA, 1983, p. 19). Conforme a autora, na tentativa de livrar-se de uma concepção tradicional, que o definia econômica, política e socialmente como inferior e submisso, não possuindo uma referência positiva de si mesmo, o/a negro/a viu-se forçado a tomar o branco como padrão de identidade, como estratégia para ascender socialmente. Essa representação de inferioridade do/a negro/a persistiu mesmo depois da separação da sociedade escravista e da sua substituição pela sociedade capitalista, fazendo com que haja até hoje uma resistência a sua inclusão na sociedade brasileira e refletindo também no modo de inserção no sistema ocupacional.

Na busca pelo reconhecimento e igualdade e na luta contra a dominação, o/a negro/a vem conquistando aos poucos os espaços que o integra socialmente, porém não podemos dizer que ele possui status social semelhante ou próximo ao de um branco, uma vez que essa realidade está muito longe do ideal. Enquanto houver discriminação racial contra a população negra no Brasil, considerada por Nilma Gomes (2005) como “a prática do racismo e a efetivação do preconceito” (GOMES, 2005, p.55), os sujeitos negros serão impedidos de chegar ou estar no mesmo patamar de oportunidades em relação aos brancos. Assim sendo, para a autora, “o racismo e o preconceito encontram-se no âmbito das doutrinas e dos julgamentos, das concepções de mundo e das crenças, em que a discriminação é a adoção de práticas que os efetivam” (IBIDEM, p.55). Portanto, não se

pode negar que o preconceito racial ainda é uma prática recorrente no Brasil, considerando as questões históricas e culturais que transpassam a prática do racismo desde o tempo da colonização. A autora ainda nos alerta “que a discriminação racial pode ser originada de outros processos sociais, políticos e psicológicos que vão além do preconceito desenvolvido pelo indivíduo” (IBIDEM, p.55), ou seja, não se pode considerar a discriminação como produto direto do preconceito.

A ascensão social que o/a negro/a procura representa um instrumento de reparação económica, política, cultural e social capaz de torná-lo sujeito respeitável, digno de ter uma participação ativa na sociedade (SOUZA, 1983). Com isso, conforme a autora, numa sociedade onde ser bem tratado é sinónimo de ser branco, isto é, quanto maior a brancura, maior as possibilidades de êxito e aceitação, “foi com a disposição básica de ser gente que o negro se organizou para a ascensão”, o que quer dizer que, “foi com a principal determinação de assemelhar-se ao branco - ainda que tendo que deixar de ser negro - que o negro buscou, via ascensão social, tornar-se gente” (SOUZA, 1983, p. 21). De acordo com a autora, a história da ascensão social do negro brasileiro, é uma história de sua adequação aos padrões brancos de relações sociais:

É a história da submissão ideológica de um estoque racial em presença de outro que se lhe faz hegemônico. É a história de uma identidade renunciada, em atenção às circunstâncias que estipulam o preço do reconhecimento ao negro com base na intensidade de sua negação. (SOUZA, 1983, p. 23).

Conforme a autora, a ascensão social do/a negro/a possui um preço na medida que tudo que o/a negro/a faz é colocado a prova, sendo testado a todo o momento, em que só por ser negro/a tem sempre o desafio de um merecimento, uma justificativa, na qual o sujeito negro é fiscalizado a todo tempo para saber se continua merecendo, sendo assim uma sensação de dívidas a serem pagas. Com isso, faz com que o negro tenha dificuldade de construir uma identidade positiva que o integre ao seu grupo de origem e que o prepare para a conquista da ascensão social. Segundo Neusa Souza (1983), numa sociedade de classes onde os espaços de poder e tomada de decisão são ocupados na maioria por brancos, o negro que procura a ascensão precisa fazer o uso de uma identidade carregada de marcas da branquitude, com intuito de ultrapassar as barreiras derivadas do fato de ter nascido negro. Contudo, a autora explica que essa identidade é contraditória, uma vez que:

Ao tempo que serve de aval para o ingresso nos lugares de prestígio e poder, o coloca em conflito com sua historicidade, dado que se vê obrigado a negar o passado e o presente: o passado, no que concerne à

tradição e cultura negras e o presente, no que tange à experiência da discriminação racial. (SOUZA, 1983, p. 73).

Mesmo vivenciando esses desafios, o negro brasileiro que consegue ascender socialmente não desconsidera a sua negritude, isto acontece por ele não possuir uma identidade positiva sobre si mesmo, a qual possa afirmar ou negar. Segundo a autora, esse fato ocorre porque no Brasil nascer com a pele preta e/ou outras características do tipo negroide e partilhar de uma mesma história de escravização, preconceito e discriminação racial não estrutura, por si só, uma identidade negra.

A população negra na sociedade brasileira ainda é vítima de um preconceito estrutural e institucional velado por trás de um mito da democracia racial, mito esse que tem dificultado a integração racial e igualdade entre as diferentes etnias. Conforme Nilma Gomes (2005):

Ninguém nega o fato de que todos nós gostaríamos que o Brasil fosse uma verdadeira democracia racial, ou seja, que fôssemos uma sociedade em que os diferentes grupos étnico-raciais vivessem em situação real de igualdade social, racial e de direitos. No entanto, os dados estatísticos sobre as desigualdades raciais na educação, no mercado de trabalho e na saúde e sobre as condições de vida da população negra, revelam que tal situação não existe de fato. (GOMES, 2005, p.56)

A autora explicita que ao longo da construção histórica, política, social e cultural da sociedade brasileira, mesmo perante toda a violência do racismo e da desigualdade racial, construiu-se ideologicamente um discurso que afirma a existência de uma harmonia racial entre negros e brancos, na qual tal concepção “consegue desviar o olhar da população e do próprio Estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo” (GOMES, 2005,p.56). Na mesma direção, Neusa Souza (1983) define esse mito como “um efeito social que pode entender-se como resultante da convergência de determinação econômico-político ideológicas e psíquicas.” (SOUZA, 1983, p. 25) e ainda um discurso, uma fala que tem um intuito de produzir uma farsa, de negar a história e transformá-la em natureza. Para Nilma Gomes (2005),

O mito da democracia racial pode ser compreendido, então, como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existe entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento. Esse mito pretende, de um lado, negar a discriminação racial contra os negros no Brasil, e, de outro lado, perpetuar estereótipos, preconceitos e discriminações construídos sobre esse grupo racial. (GOMES, 2005, p.57)

A partir disso, a falsa democracia racial nítida na insistente desigualdade no tratamento entre os negros, indígenas e brancos resultava na falta de solidariedade principalmente do/a negro/a que reconhecia seu grupo de origem como referência negativa, consequência de uma sociedade escravocrata, da desigualdade racial carregada pelo preconceito de cor. Porém, as inúmeras dificuldades para a conquista da ascensão social encontradas pelo/a negro/a contribuíram para o reconhecimento da sua identidade enquanto indivíduo e enquanto grupo. Nessa construção de criar uma identidade negra positiva, é necessário que o negro tome a consciência do processo ideológico que, através de um discurso ideal sobre si, cria uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. É preciso se apropriar dessa consciência, no sentido de criar consciência que reafirme o respeito às diferenças e que assegure uma dignidade alheia a qualquer tipo de exploração, uma consciência que permite resgatar e valorizar a história da população negra e sua luta pela liberdade no Brasil, uma vez que ser negro não é uma condição dada, é vir a ser, “ser negro, é tornar-se negro” (SOUZA, 1983, p. 77).

No percorrer dessa caminhada, o/a negro/a vai se deparando com diferentes agentes e espaços políticos que dificultam e interferem no processo de aceitação e ressignificação do ser negro. Feitas essas reflexões, deparamo-nos com uma necessidade de tratar com mais seriedade as questões sociais dos negros na sociedade brasileira, sem banalizá-las e evitando cobri-las com o argumento da democracia racial, uma vez que a pesquisa feita a partir do censo do IBGE, mostra que os negros, mesmos constituindo a maioria da população brasileira, sofrem com desigualdades em diferentes aspectos, como maior índice de desemprego e menor expectativa de vida. O fato é que o problema é reconhecido pelo governo brasileiro e a prova disso se vê na criação de várias políticas públicas na promoção da igualdade racial no Brasil.

Assim sendo, para que tudo isso aconteça, é necessário que os cursos de formação inicial e continuada, proporcione uma formação que possa valorizar os aspectos históricos, culturais e sociais, onde os conteúdos abordados na sala de aula estejam dentro da realidade da sociedade brasileira, no qual os/as estudantes possam se identificar. É preciso estimular ações efetivas que tenham como resultado a busca de uma recuperação e pagamento dessa dívida social que muito prejudicou a educação da população dos/as negros/as nas escolas brasileiras.

CAPÍTULO 2- FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: CONCEPÇÕES GERAIS

Neste capítulo, apresenta-se pensamentos sobre a formação docente numa perspectiva educacional brasileira na tentativa de compreender o seu contexto da evolução histórica, sobre a profissão docente, o ensino Normal, Magistério e a licenciatura como também sobre as políticas educacionais, assim como discutir a legislação do antes e após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 para entender a formação docente nos dias de hoje, assim como apresentar a lei 10.639/03 e seus impactos para a construção de uma educação antirracista.

Partimos do entendimento da formação enquanto um campo de conhecimento científico, no sentido de compreender a construção dos sujeitos que constituem os grupos sociais nas comunidades e na própria sociedade humana. Assim sendo, para compreender a educação antirracista, é necessário considerar a atuação do Movimento Negro como sistematizador e disseminador dos saberes provenientes das vivências da população negra, uma vez que tais dispositivos foram construídos conflitivamente a partir da mobilização dos Movimentos Sociais Negros. Assim sendo, para que essa educação cumpra com suas finalidades de prática social, é preciso refletir sobre o processo de formação docente e a respeito de como as teorias e as práticas se relacionam nas formações e se efetivam nas práticas educativas. Entende-se inicialmente que essa relação se dá a partir do diálogo, como uma particularidade considerada na própria configuração do Movimento Negro.

A formação de professores se tornou um assunto de constante debate no âmbito da educação no Brasil e no mundo todo, como integrante indispensável no processo formativo contínuo ao longo da vida docente, principalmente depois da Lei de Diretrizes e Bases (9.394/1996), que passou essa formação continuada totalmente para o ensino superior, servindo como uma política de apoio aos cursos, que passaram a fazer essa formação. Contudo, a necessidade de estudos para qualidade da formação docente no Brasil já vem sendo há algum tempo posto em destaque por estudiosos/as da área, e de acordo com Prada, Vieira e Longarez (2009):

Inúmeros profissionais da área de ciências humanas e especificamente sociólogos, filósofos, psicólogos, historiadores, antropólogos, administradores, políticos, médicos, e outros direcionam seus estudos à formação de professores e fazem enunciados com o intuito principal de levantar suas problemáticas. Apesar das contribuições e do interesse desses profissionais, os conhecimentos produzidos estão aquém de

compreender e atender às concepções e práticas específicas da formação de professores em seu cotidiano (PRADA, VIEIRA, LONGAREZ, 2009, p.0 1).

Assim, compreende-se a formação de professores como uma formação que passou por várias alterações ao longo do tempo. Gatti (2010, p. 1356) apresenta uma breve passagem da construção histórica sobre a formação de professores no Brasil, ao afirmar que “a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais”, correspondendo na época ao nível secundário e em seguida ao ensino médio, a partir de meados do século XX. No entanto, Saviani (2009), afirma que “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p.143). Assim sendo, o autor destaca seis períodos históricos da formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais.
2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo.
3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.
4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).
5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).
6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006) (SAVIANI, 2009, p.143-144).

A partir desses períodos históricos, percebe-se a importância da caracterização da formação de professores como peça essencial para o desenvolvimento do sistema educativo nacional, no qual, segundo o autor, observa-se a precariedade das políticas formativas, as quais não conseguiram alcançar a preparação docente, diante dos

problemas enfrentados pela educação escolar do país, no sentido de encontrar caminhos que permitissem ultrapassar as dificuldades detectadas no preparo pedagógico-didático dos professores.

A preocupação com a questão da formação de professores é necessária no sentido de oferecer preparação e treinamento didáticos quando se trata da questão do fazer pedagógico, estabelecendo o crescimento intelectual dos/as discentes, visto que a formação se resume em uma outra forma de compreender outras realidades da dimensão subjetiva formadora docente no processo de aprendizagem. Freire (1996) salienta que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem. (p. 24)

Portanto, tal formação requer uma reflexão sobre a prática educativa em benefício da autonomia e liberdade do ser do educando, não permitindo que os problemas pessoais afetem a prática docente e, talvez, o mais interessante ir sempre além do que as instituições proporcionam, “O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996, p. 24).

Tomando por base o pensamento da Pereira (2009), as reformas educacionais vêm buscando maneiras inovadoras de investimento com propostas voltadas à formação de professores, com intuito de trazer novas dinâmicas no ambiente escolar, tornando-o um espaço mais igualitário, trazendo novas condições como forma de garantir uma escola de qualidade para todos/as estudantes e valorizando a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, outras populações e nações. Desta forma “Entendemos que a formação de professoras (as) é um processo contínuo, e por melhor que sejam capacitados para o exercício da docência, não tem a sua formação acabada” (LUIZ; OLIVEIRA, 2017, p. 171).

Logo, ressaltamos que docentes sem uma formação acadêmica adequada em nível superior podem comprometer a educação básica. Assim, faz-se necessário entender que, para obter bons resultados, é preciso que o/a educador/a se dedique ao seu fazer pedagógico, não somente em sala de aula, junto aos seus estudantes, mas na procura para inovar e ampliar a sua prática (sala de aula, escola). Deste modo, quando se trata das políticas educacionais dentro das propostas de formação de professores, vemos estas como um processo de negociação, que está ligado às reflexões produzidas pelos

movimentos educacionais e suas trajetórias ao longo de muito tempo, tendo em conta as diretrizes e propostas curriculares, nas quais:

A qualidade da formação docente, assim como da educação em geral, passa a ser definida a partir de uma lógica econômica que se fundamenta na relação custo-benefício e na taxa de retorno como categorias centrais a partir das quais se pensa a tarefa educativa. (TORRES apud PERREIRA, 2009, p. 06).

De acordo com a legislação educacional, que aborda a formação de professores, a implementação da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que traz uma mudança significativa para a educação brasileira, no sentido de garantir o acesso à educação gratuita e de qualidade, abrangendo os processos formativos desenvolvidos na vida familiar, no mundo do trabalho e na prática social, sobretudo valorizando os/as profissionais da educação. Tendo em conta essa perspectiva, a Lei nº 9.394/96 aponta alguns princípios e Fins da Educação Nacional:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, p. 7-8)

Portanto, hoje a Lei nº 9.394/96 determina a formação docente em nível superior, que antes era estabelecida apenas para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil. Segundo Gatti (2010) salienta que:

É no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há

que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. (p.1356).

Contudo, a autora alerta que isso aconteceu por considerar que até o final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades que existiam, era feito um ano com disciplinas da área de educação para alcançar a licenciatura, proposto à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”) (GATTI, 2010, p.1356).

O cenário atual brasileiro é marcado por crise tanto política como econômica, e isso tem gerado um impacto, colocando em risco os investimentos públicos para atender com qualidade as necessidades educacionais. Nesse contexto, apresenta-se, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, que tem como finalidade, “fazer avançar o conhecimento no campo da formação e da valorização dos profissionais da educação, por meio da mobilização de pessoas, de entidades e de instituições dedicadas a esta finalidade.” (ANFOPE, ESTATUTO, 2012, Art. 1º), representando assim, a trajetória do movimento educacional em luta pela sua formação, trazendo contribuição nas propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica. É “o movimento dos educadores, que começou a dar seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no contexto das lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade” UNICAMP (2006, p.3), afirmando a defesa da formação de professores, especificamente, em nível superior. Freitas (2002), ressalta que:

Até os dias de hoje a ANFOPE, tem papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. (p. 138-139)

É necessário compreender que essa formação contribuía para que o/a profissional fosse capaz de ter um domínio capacitado de entender a realidade da sociedade em que está inserido, para poder opinar e transformar a educação. Sendo assim, a ANFOPE apresentou algumas manifestações no sentido de afirmar as questões relativas à formação, considerando-se a docência como a base de identidade profissional:

- O documento apresentado pelo CNE, em fevereiro de 2001, sob o título “Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Curso de Nível Superior” (versão preliminar), reafirma os princípios do documento elaborado pelo MEC em maio de 2000, desconsiderando as diretrizes encaminhadas pelas universidades

e demais instituições de ensino superior do país, como também os documentos produzidos pelos movimentos dos educadores

e encaminhados à Comissões de Especialistas de Ensino das várias áreas do conhecimento da SESu/MEC;

- A formação de professores para a educação escolar constitui um processo que se reveste da maior importância para a garantia da universalização da educação básica com qualidade, direito de todo cidadão. Assim, as Diretrizes Nacionais devem assegurar para a sua concretização, efetivas orientações que supõem, entre outras, a formação de profissionais capazes de influir nas definições e implantação de políticas, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem do aluno.
- As políticas públicas para a formação de professores devem, portanto, voltar-se para a valorização do profissional da educação [...]. Devem compreender, portanto, a formação inicial e continuada, indicando ações estratégicas que visem, além de atender à atual conjuntura do país que exige a formação de um grande número de profissionais, construir uma formação para o futuro, que cada vez mais favoreça o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo.
- A relevância social da ação educativa, e as graves responsabilidades a ela inerentes na formação do ser humano requerem, na formação dos seus profissionais:
 - qualificação acadêmica tão rigorosa quanto a dos demais profissionais dos quais se exige formação universitária;
 - que se evitem formas simplificadas e aligeiradas na definição do seu processo de formação;
 - que tal processo seja pautado por situações de interação, onde conteúdo e forma sejam elementos indissociáveis e, - sólida formação teórica e cultural. (Brasília, 2001, p.1-2)

Sendo assim, deve-se levar em consideração o/a profissional de educação que vê a docência a partir de um contexto de práxis como base de sua identidade profissional, dominando saber específico de uma área, vinculando ao saber produzido, e transformando a sociedade ao seu redor. ANFOPE (2001) afirma que é necessária uma base comum nacional para os cursos de formação de professores que engloba os princípios de uma formação unificada dos profissionais da educação, contribuindo com inúmeras experiências sem as limitações de um currículo mínimo.

Ludke e Boing (2012) afirmam que a profissão docente envolve muitas dificuldades que se constituem como desafios à formação dos/as futuros/as professores/as, na qual devemos olhar para esse trabalho e suas práticas como inspiração para orientar propostas de formação. Os autores levantam uma crítica, dizendo que, atualmente, essa formação está sob a responsabilidade da universidade, marcada por aspectos teóricos, deixando a sua prática pedagógica bem menos atendida, “Há um déficit

de práticas na formação. E atenção: e também de reflexão dessas práticas” (NÓVOA, 2007, p.16). Na preparação docente, pois, é necessário pensar numa formação mais focada nas práticas e na análise dessas práticas, já que, “A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão” (Ibidem)

Para os autores, o papel do/a docente com seu trabalho está tanto nas possibilidades quanto nos limites, e os/as futuros/as docentes, em sua preparação, conhecerão essas condições “e ainda caminhos já traçados pela prática de professores experientes, o que constitui parte integrante de sua formação” (LUDKE; BOING, 2012, p. 22).

Em suma, ao enfrentar essas dificuldades, no que se refere à preparação docente, caracterizam-se como um dos desafios para as universidades, responsáveis pelos cursos de licenciaturas que estabelecem a formação docente para as diferentes disciplinas do currículo da educação básica, já que no Brasil, “a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular” (SAVIANI, 2009, p.143).

2.1- Marcos legais que dispõem a formação docente no Brasil após a Lei nº 9.394/96 (LDB)

Após aprovação da Lei nº 9.394/96 fez-se necessário a adaptação do sistema educativo aos novos parâmetros legislativos, condizentes com a realidade e as necessidades da sociedade brasileira. Gatti e Barretto (2009) afirmam que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em dezembro de 1996, surgem as propostas de mudanças, no que se refere às instituições formadoras e os cursos de formação de profissionais da educação, no intuito de atingir os objetivos visados pela educação, de modo a atender os diferentes níveis e modalidades de ensino. Assim, no que diz respeito a essa formação, os artigos 62, 63 e 64 da LDB, declaram que:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à

formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996)

A partir dessa leitura, percebemos as exigências que a universidade dispõe para organização de cursos de formação de professores tendo em conta seus projetos institucionais desde que sejam oferecidos em licenciatura plena, sendo integrados ou não, aos Institutos Superiores de Educação (ISEs), que “no âmbito das faculdades isoladas ou integradas, constituiriam o novo formato de formação de docentes, em substituição aos cursos fragmentados oferecidos aqui e ali.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 44).

De acordo com as informações das autoras, em 1999, o Conselho Nacional de Educação disponibilizou a Resolução CP nº1/99, trazendo em seu Art. 1º uma nova proposta de organização formativa contida na LDB 9.394/96, nos arts. 2º e 3º, propondo normas para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação, visto que, nesse processo, era obrigatório a articulação das diferentes modalidades formativas de professores, vinculando os projetos pedagógicos dos cursos com diversas áreas de fundamentos e conteúdos curriculares da educação básica. Assim sendo, nessa mesma resolução, aponta-se a questão da qualidade do corpo docente para os IES, em seu Art. 4º § 1º e subdivisões, colaborando com a necessidade da participação coletiva dos/as docentes na elaboração e avaliação do projeto pedagógico, exigindo que:

- I. 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor;
- II. 1/3 (um terço) em regime de tempo integral;
- III. metade com comprovada experiência na educação básica. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 45)

É a partir dessas exigências que uma nova perspectiva sobre a formação de professores vai se caracterizando de acordo com articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos/as formadores/as, no que se refere à formação docente para a educação básica. Posto isso, as autoras apontam que:

As normatizações e autorizações de cursos formadores de professores, posteriores a essa resolução, permitem a instauração de escolas normais

superiores, isoladamente, e o número destas cresce, mas o mesmo não acontece com os ISEs, com o que vai se perder gradativamente a ideia de organicidade na formação de docentes. Essa perda também se acentua com as diretrizes curriculares para cada curso de professor “especialista”, sendo deixada em segundo plano a consideração das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, ao mesmo tempo em que proliferam licenciaturas independentes umas das outras, sem as articulações previstas.

(GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46)

Contudo, no intuito de promover o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos/as professores/as, em 2002, estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores/as, tendo seu foco voltado na atuação nos diferentes níveis da Educação Básica. A partir dessas diretrizes, é considerada a formação como uma das competências essenciais para a atuação docente, considerando a formação ofertada e a prática esperada do/a futuro/a docente e a pesquisa com foco no ensino e na aprendizagem, para entendimento do processo de construção do saber.

Lembrando que, no que se refere às competências constituídas nessas diretrizes, devem ir além da formação específica relacionada às diferentes fases da educação básica, envolvendo de uma maneira mais ampla os saberes relacionados à cultura geral, conhecimentos socioeconômicos da educação, conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência. Nesse sentido, no intuito de criar um espaço, de maneira que cada instituição formadora construa seus projetos inovadores, Gatti e Barretto (2009), apresentam seis eixos articuladores para construção desses currículos:

1) o dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional; 3) da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) da formação comum com a formação específica; 5) dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) das dimensões teóricas e práticas.

(GATTI; BARRETTO, 2009, p. 47)

Pensando a LDB a partir do que se produziu até aqui, podemos dizer que de acordo com seus princípios, ela tem sido a legislação educacional mais avançada em benefício de uma educação de qualidade e igualdade nos diversos níveis e modalidades do ensino, mas vale alertar que é preciso que haja uma interação entre instituições formadoras com as escolas, na busca de uma parceria na formação dos/as futuros/as docentes. De acordo

com as autoras, ela precisa ter “uma articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e experiência com a vida escolar” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 48)

2.2- Política Nacional de formação docente - o Decreto nº 6.755

No intuito de “organizar um regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.” (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 52), como consta no Art. 1º. Em 2009, foi publicado o Decreto nº 6.755, que estabelece uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, que dispõe sobre a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes¹) no sentido de desenvolver programas de formação inicial e continuada. São vários fóruns estaduais que se pretende criar na tentativa de apoiar as ações de formação docente, para articulação de planos estratégicos a serem desenvolvidos, que se pretende diagnosticá-los/as, acompanhá-los/as e avaliá-los/as.

Ainda no que se refere a esse decreto, é proposto uma articulação das ações formativas entre as instituições de ensino superior, as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, tudo isso, na tentativa de inovação nas bases curriculares e preparos formativos. Gatti e Barretto (2009) apresentam algumas das propostas presentes no documento que procuram responder a alguns dos problemas e análises realizadas no país sobre o processo de formação de docentes:

Conseguir articulações entre níveis de gestão e também entre e interinstituições, bem como destas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 52-53)

Nesse sentido, podemos perceber que se busca um rompimento com estruturas tradicionais de formação, estimulando uma transformação nas ações formativas e na melhoria da qualidade dos cursos de formação docente.

¹ É uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todos os estados brasileiros.

Ao contextualizar as dimensões da formação docente no tempo atual, Ghedin (2019) nos propõe uma reflexão sobre a formação de professores, procurando compreender que tipo de filosofia da educação está presente no processo da formação docente no contexto da educação brasileira. Para o autor, entende-se como a Filosofia da Educação “aquela reflexão que procura analisar, compreender, interpretar, avaliar, investigar, analisar o que está posto por trás, o que está na subjacência do aparente.” (GHEDIN, 2019, p. 1), a partir de uma produção pedagógica e do conjunto dos processos de pensamento e de ação humana.

No decorrer do estudo, o autor identifica quatro tendências, “saber docente, reflexão sobre a prática, pesquisa no ensino e competências da formação.” (GHEDIN, 2009, p. 4) que propõe formação docente em determinadas perspectivas, interferindo no pensamento e no processo pedagógico. Nesse sentido, um profissional que trabalha com ensino não pode jamais renunciar à reflexão, caso contrário desqualifica o trabalho e prática docente.

Nesse processo de formação docente, o autor traz a questão da pesquisa como elemento essencial que permite o/a professor/a encontrar o caminho para o conhecimento de modo a compreender, explicar e interpretar o mundo, constituindo, antes, uma base educativa orientadora do processo formativo. Ela é a ponte que possibilita a relação entre o saber adquirido pelo professor e a reflexão a partir da prática e experiência, assim:

A pesquisa no processo de formação do professor é importante por constituir o eixo central na elaboração de novos saberes e de novos conhecimentos a respeito da realidade educacional, transformando-a em objeto a investigar. É pela prática da pesquisa que aprendemos a reelaborar o conhecimento, para aprender a reinterpretar a realidade e aprender a reunir as informações para traduzi-las num conhecimento próprio e pessoal, que é um modo de interpretar o mundo, a realidade e propor novas formas de agir e de ser do/no mundo.” (GHEDIN, 2009, p. 17)

Contudo, esse processo de formação deve garantir uma atenção, especificamente, para a manifestação do caráter de emoção e afetividade da educação, “Não somos feitos apenas por racionalidade, mas também por sonhos, carinhos, afetividades e emoções.” (GHEDIN, 2009, p. 25). Assim sendo, o autor encerra o pensamento do texto, nos sugerindo três movimentos que devem ser considerados ao se pensar o processo de formação de professores/as, em que o primeiro se caracteriza, de um/a docente prático

reflexivo a um conhecimento da práxis no processo e atuação de formação da profissão docente, ou seja, entendemos que professor não pode ser apenas um objeto de outros conhecimentos, mas sim um construtor de hábitos, de valores e sujeito do próprio conhecimento. O segundo movimento, se refere ao conhecimento da práxis, à autonomia emancipadora que se dá pela crítica, isto é, aqui o/a docente só se liberta da crítica se ele/a for capaz de analisar as questões para poder saber “o que?” “como?” e “por que?” as coisas são e estão sendo do modo como nós as percebemos. Conforme o autor, “A crítica é necessária para que possamos interpretar o modo como as coisas são no confronto de como elas deveriam ser construídas por nós num permanente processo de interpretação e intervenção no mundo” (GHEDIN, 2009, p. 26)

Já o último movimento, envolve o conhecimento do docente relativo à prática de uma epistemologia crítica, em outras palavras, um conhecimento crítico que possa ter sentido na existência do/a professor/a. Conforme o autor, é necessário pensarmos que a partir do processo formativo dos/as professores/as, é possível uma reorientação das práticas formativas e educativas delas decorrentes, já que o/a docente nunca ensina da mesma maneira como aprendeu. Contudo, faz-se necessário fazer uma avaliação crítica no que diz respeito a ausência da reflexão das abordagens por parte dos autores perante a discussão sobre relações étnico-raciais na legislação, após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96 e Política Nacional de formação docente - o Decreto nº 6.755.

2.3- A lei 10.639/03: os impactos para a construção de uma educação antirracista

A Lei n. °10.639/2003 se configura como uma conquista das lutas antirracistas do movimento negro no Brasil e um ponto de partida para a renovação da qualidade social da educação brasileira, uma vez que “a efetivação dessa lei exige que se realizem formações inicial e continuada com amplitude transdisciplinar” (PETIT, 2015, p. 23). Esta lei é considerada um marco histórico para o destaque e o alcance de políticas de ação afirmativa e de promoção de igualdade racial para a educação brasileira. Ela se constitui como um dispositivo para a construção social, cultural, política e educacional, tornando-se necessária a conscientização de professores(as) e gestão da escola acerca do cumprimento desta política de ação afirmativa, e mais,

No Brasil de hoje, em que se conquistou uma lei que institui, pela primeira vez, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas (10.639/03), torna-se um grande desafio fazer da cosmovisão africana e da tradição oral, conteúdos curriculares, uma vez

que os programas escolares têm sido, até agora, sempre eurocêntricos, baseados em princípios até mesmo antagônicos aos das culturas negras. (PETIT, 2015, p. 110)

Esta lei, que surge como um avanço no combate ao racismo e às desigualdades raciais, altera a Lei nº. 9394/96, tornando obrigatória a inclusão nos currículos da Educação Básica a História e Cultura Africana e Afro-brasileira, valorizando a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil, de modo que, nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir do Conselho Nacional de Educação, ampliaram-se as discussões, incluindo a educação das relações étnico-raciais. Porém, segundo Sales Augusto dos Santos (2005), é preciso estar atentos/as, uma vez que “torná-los obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a sua implementação de fato” (SANTOS, 2005, p.34). No entanto:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. (BRASIL, 2004, p. 17)

Tais diretrizes deixam bem detalhada a necessidade e importância desses conteúdos nos componentes curriculares, no sentido de garantir uma abordagem antirracista na escola. Portanto, o estudo da história e cultura afro-brasileira não se limita à população negra, mas sim a todos/as brasileiros/as, já que enquanto cidadãos exigimos uma sociedade democrática, justa e igualitária, além disso, é necessário ter uma consciência social de que o Brasil é uma sociedade multirracial, caracterizada pela diversidade cultural. Posto isso, a aprovação da Lei 11.645/08 veio também para reafirmar que além da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, tornou-se obrigatório o estudo e ensino sobre história e cultura das populações indígenas, mostrando assim para os/as educandos/as que o negro e o indígena possuem uma cultura, uma História a ser estudada e que foram construtores da nação brasileira, uma vez que:

[...] a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime. (BRASIL, 2013, p.88)

Machado e Oliveira (2018) dizem que o caso da Lei Federal 10.639/03, traz algumas políticas que visam promover a igualdade racial no Brasil criadas nos últimos tempos, numa luta por liberdade e justiça social, em especial pelos movimentos negros da sociedade brasileira, na tentativa de responder demandas históricas por igualdade e possibilitar um ensino para uma educação antirracista, visto que:

[...] a aplicação da Lei 10.639 possibilita rompimentos com o predomínio do paradigma eurocêntrico/etnocêntrico na educação, na sociedade, na cultura e implica numa ampla e transformadora modificação curricular dos cursos de formação dos profissionais da educação, assim como dos educandos, propondo uma educação que combate o racismo, o preconceito e toda e qualquer forma de discriminação, fixando o respeito e a valorização das singularidades e da diversidade cultural e epistêmica [...] saída de um pensamento monológico, monocultural e hierarquizante, para um pensamento plural, diverso. (MACHADO; OLIVEIRA, 2018, p.53-54)

Isto é, trata-se de construir de modo compartilhado, em rede, os sentidos da educação antirracista como potência de afirmação do devir de nosso processo histórico-cultural de autocriação da sociedade brasileira, para que manifeste plenamente a força vital das concepções afro-referenciadas, e ainda:

Trata-se de uma demanda política do Movimento Negro nos dias atuais e de outros movimentos sociais partícipes da luta antirracista na construção da democracia. Uma democracia que assuma o direito à diversidade como parte constitutiva dos direitos sociais e assim equacione de forma mais sistemática a diversidade étnico-racial, a igualdade e a equidade. (GOMES, 2011, p.120)

Contudo, a busca por institucionalização dessas políticas continua sendo uma luta contínua do movimento negro, sobretudo quando se encontra no poder pessoas racistas que não têm um olhar voltado às populações colocadas à margem, como é no caso da população negra, mesmo sendo a maioria no Brasil, como explicita Sales Augusto dos Santos (2005), é preciso “uma pressão constante dos movimentos sociais negros e dos intelectuais engajados na luta antirracismo junto ao Estado Brasileiro para que esta Lei não se transforme em letra morta do nosso sistema jurídico” (SANTOS, 2005, p.35), isto é, se faz necessário a constante pressão sobre os governos municipais, estaduais e federal para que esta Lei seja executada. Assim sendo, conforme 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, fundada em preconceitos e manutenção de privilégios para os sempre privilegiados. (BRASIL, 2004, p.11).

Portanto, essas políticas reparatórias devem ser voltadas para a educação dos/as negros/as, no sentido de oferecer e garantir a essa população a permanência e sucesso no ensino escolar, assegurando a condição para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, desempenhando assim com qualificação a sua profissão, bem como a valorização e o reconhecimento do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, uma vez que essa valorização e afirmação, no que diz respeito à educação, está apoiada particularmente na promulgação da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, implicando no reconhecimento da justiça e igualdade de direitos sociais, culturais e econômicos, assim como a valorização da diversidade daquilo que diferencia os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.

Hoje em dia, é de extrema relevância discutir e trabalhar temas e assuntos que envolvem a diversidade e educação étnico-racial, pois as questões como preconceito, racismo e discriminação são atos constantes na escola e na nossa sociedade, mesmo sendo práticas veladas e tratadas como inexistentes no nosso cotidiano. É preciso romper com essas mentalidades e para obter esse êxito:

A escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (BRASIL, 2013, p.88)

Com isso, é necessário que a diversidade seja contemplada e englobada nos seus aspectos teóricos e práticos nos currículos pedagógicos numa perspectiva valorativa de si e do outro, visto que, segundo Frantz Fanon, (2008, p. 33), “O problema não é mais conhecer o mundo, mas transformá-lo”, ou seja, vê-se que é preciso descolonizar os currículos para que aconteça a transformação no que diz respeito à diversidade curricular, uma vez que, “Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola.” (BRASIL, 2013, p.88).

As instituições de ensino precisam proporcionar teorias e práticas pedagógicas que constituam um espaço democrático de (re)produção e compartilhamentos de saberes e atitudes que visam a uma sociedade justa e igualitária, para que os/as discentes tenham em mente o respeito à diferença e reconhecimento da participação dos/as negros/as na constituição da sociedade brasileira. A escola tem um papel de proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à compreensão de fatos que regem as relações sociais e raciais, no sentido de acabar com as discriminações, proporcionando emancipação dos grupos discriminados e espaços democráticos e igualitários.

Ainda há resistência à implementação da Lei n.º 10.639/2003, pois falta bagagem teórica/conhecimento por parte dos/as docentes, faltam materiais didáticos que abordem a temática, há desconhecimento de abordagens metodológicas ou ausência do tema no Projeto Pedagógico Curricular, que contemplam o ensino na perspectiva das relações étnico-raciais, como também

[...] indica uma certa falta de compromisso vigoroso com a sua execução e, principalmente, com a sua eficácia, de vez que não estendeu aquela obrigatoriedade aos programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, das universidades públicas e privadas, conforme uma das reivindicações da Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, realizada em Brasília-DF, em agosto de 1986, citada anteriormente. (SANTOS, 2005, p.34-35)

Ter conhecimento dessa lei é importante na construção de uma educação antirracista, pois para além de ser vista como oportunidade de ensinar, reconhecer e valorizar a história e cultura africana na formação dos/as estudantes como sujeitos/as ativos/as na transformação social e no reconhecimento da contribuição da África e de seus descendentes na formação do Brasil, ela simboliza a transformação da política educacional e social brasileira e traz consigo um currículo que valoriza as diferenças, no combate ao racismo, discriminação e preconceito no ambiente escolar, e fora dele. Por isso, ter essa compreensão “pode ser considerado um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional” (GOMES, 2012, p.104), uma vez que para a autora, a Lei n.º 10.639/2003 se configura como um desafio na descolonização dos currículos para a educação escolar. Para Sales Augusto dos Santos (2005), essa lei não surgiu do nada ou da boa vontade política, mas é sim resultado de anos de lutas, pressões e reivindicações do Movimento Social Negro por uma educação não eurocêntrica e antirracista.

É importante ter em mente que a lei não faz as pessoas mudarem o sentimento em relação ao outro, ou seja, é preciso que a educação das relações étnico-raciais seja trabalhada não só nas escolas, mas também em casa, nas famílias. Precisa começar de base, ensinando para as crianças sobre a diversidade histórica e o respeito à diferença.

CAPÍTULO 3- FORMAÇÃO DE PROFESSORES E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO PARTE DO CURRÍCULO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CE

Neste capítulo, apresenta-se pensamentos necessários ao entendimento dos processos de formação de professores e sua interface numa perspectiva antirracista no curso de Pedagogia da UNILAB-CE, trazendo a reflexão de que a discussão das questões étnico-raciais é tarefa de todos e todas, que não diz respeito somente às pessoas negras, mas um debate educacional que envolve toda comunidade que faz parte de uma estrutura escolar, visto que “a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfianças, projeto conjunto para a construção de uma sociedade justa, igual, equânime” (BRASIL Parecer do CNE, 2004, p. 6), isto é, uma reeducação das relações entre brancos e negros, uma vez que a questão étnico-racial é um debate que

[...] não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (MUNANGA, 2005, p. 16)

Portanto, essas orientações, de acordo com o texto do CNE, constituem um parecer político, com altas repercussões pedagógicas, na qual dizem respeito a todos os cidadãos numa sociedade multicultural e pluriétnica, a partir das noções básicas que dizem respeito aos direitos iguais entre os sujeitos, o reconhecimento dos grupos étnico-raciais e a valorização das identidades, sendo que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam a todos respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira. (Brasil, 2004, p. 01)

O objetivo das Diretrizes é bem óbvio. Entretanto, é necessário mudar o quadro de preconceito e discriminação racial que prejudica e dificulta a formação e educação dos sujeitos vítimas desses atos, proporcionando-os uma educação capaz de possibilitar momentos de reflexões, questionamentos, desconstruindo assim os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos sociais que foram interiorizados neles pela cultura racista na

qual foram socializados. Atualmente deparamos com várias mudanças no projeto educacional, no que se refere à alteração da Lei de Diretrizes e Bases e no currículo escolar, mas é preciso saber se essas alterações estão favorecendo no processo de formação dos(as) professores(as), contribuindo na construção de saberes e na atuação em sala de aula, colaborando para uma educação antirracista. Segundo o Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana,

A formação continuada presencial de professores(as) e educadores(as) foi desenvolvida por meio do programa UNIAFRO, coordenado pelos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, que entre 2008 e 2010 promoveu a formação de nove mil profissionais da educação. O programa UNIAFRO, de 2005 a 2011, recebeu investimento do MEC de mais de 12 milhões de reais, e também desenvolveu ações de pesquisa, seminários e publicações acadêmicas, aproximadamente 100 títulos, voltados para a Lei nº 10.639/03.

Nos anos de 2006 e 2007, a formação continuada de professores(as) a distância foi realizada no curso Educação-Africanidades-Brasil, desenvolvido pela Universidade de Brasília, e História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, executado pela Ágere, os quais beneficiaram mais de 10 mil profissionais da rede pública. Desde 2008, a formação a distância para a temática étnico-racial está a cargo da Rede de Educação para a Diversidade, que funciona por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB/MEC). (BRASIL, 2013, p.14)

Nesse sentido, é possível observar que o presente Plano Nacional tem o intuito de desenvolver ações estratégicas no contexto da política de formação de professores/as, proporcionando saberes e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país, colaborando no enfrentamento das diferentes formas de preconceito, racismo e discriminação racial, garantindo o direito e igualdade educacional, a fim de promover uma sociedade justa e solidária.

Na sociedade brasileira, infelizmente, ainda existem e persistem discursos dentro e fora de sala de aula de que a escravização dos povos africanos se constitui apenas de mão de obra gratuita, submetidos a diversas formas de violências e castigos, entretanto as formas de resistências, suas culturas e seus saberes, poucas vezes são relatadas pelos/as docentes nas redes de ensino pública e privada. É de extrema relevância relatar as contribuições africanas no desenvolvimento da sociedade brasileira, uma vez que esses povos trazidos para o Brasil nessa condição, sem bagagens visíveis, mas bagagens dentro de si e nas suas memórias, tinham histórias, conhecimentos, costumes, culinária, dança, música, religião, cultura e muita sabedoria. A consequência da omissão e desvalorização

da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar fez com que a educação brasileira procurasse conteúdos e qualidade em modelos eurorreferenciados não conseguindo construir um ensino endógeno que representa o fundamento e símbolo das identidades afro-brasileiras.

É necessário compreender que a contribuição desses povos vai muito além da formação socioeconômica, mas é uma contribuição que está visivelmente presente na formação histórico-cultural do país. Petronilha Silva (2005) diz que é importante abordar estudos que se propõem o conhecimento e valorização do carácter étnico histórico-cultural, visto que não existe um único estilo de apreender e de significar o mundo, uma vez que produzimos conhecimentos marcados pelas experiências vivenciadas juntamente com os grupos que pertencemos, como o grupo étnico, religioso, dentre outros. Sendo assim, é importante que as/os docentes levantem essas reflexões para dentro da sala de aula, discutindo as relações étnico-raciais, promovendo a aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras, que, conforme a autora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2005), refere-se às raízes da cultura brasileira que tem origem africana, na qual independentemente da origem étnica de cada brasileiro/a, as marcas e manifestações da cultura africana fazem parte do dia a dia. A autora ainda explica que:

As Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Portanto, estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira. (SILVA, 2005, p. 156)

Com isso, é necessário reivindicar a presença diária da temática das relações étnico-raciais nos currículos escolares em todos os níveis de ensino, não reduzi-las apenas nas datas comemorativas (13 de Maio- Dia da Abolição da Escravatura e 20 de Novembro- Dia Nacional da Consciência Negra), devendo ir além desses dias específicos, uma vez que essas datas deveriam servir para refletir em vez de comemorar, pois não representa a verdadeira liberdade, já que com o fim da escravização, os/as negros/as foram deixados desamparados, sem direitos sociais ou políticos, ou seja, sem a realização de reformas que os integrassem socialmente, sofrendo até hoje com a desigualdade social.

Ainda nessa perspectiva das africanidades brasileiras, agora numa visão educativa, o desafio dos/as docentes é desconstruir os preconceitos e estereótipos que foram transmitidos por uma educação racista, elitista e excludente, apresentando uma nova visão do reconhecimento, participação e contribuição dos afro-brasileiros na sociedade brasileira. Com isso, cabe aos/às docentes desmistificar a visão euroreferenciada e etnocêntrica que a sociedade tem do povo africano, sua cultura e seus descendentes, com intuito de promover relações de igualdade.

Uma das grandes conquistas no sentido de ressignificar o pensamento racial brasileiro em relação ao reconhecimento e combate ao racismo, é o estatuto da igualdade racial, “um conjunto de ações afirmativas, reparatórias e compensatórias” (BRASÍLIA, 2006, p. 6) criado na tentativa de garantir os direitos de igualdade. Nesta mesma perspectiva, podemos ver a Lei Federal 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9.394/96, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio como uma oportunidade de ensino e valorização da contribuição da cultura africana na formação da sociedade brasileira. Ainda dentre estes artigos alterados, temos o Art.79-B, responsável por estabelecer que “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.” (BRASIL, 2003, p.1), uma data que existe de modo obrigatório no campo da educação no sentido de proporcionar reflexão sobre as questões de políticas de afirmação da cultura afro-brasileira. Ambos os marcos, lutam por uma educação antirracista e superação da desigualdade racial, e mais:

No Brasil, as iniciativas para estabelecer uma educação plural e inclusiva perpassam todo o século XX. Entre os vários exemplos, destaca-se, nos anos de 1930, a Frente Negra Brasileira, que elegeu como um de seus compromissos a luta por uma educação que contemplasse a História da África e dos povos negros e combatesse práticas discriminatórias sofridas pelas crianças no ambiente escolar. Na década de 1940, o Teatro Experimental do Negro (TEN), liderado por Abdias do Nascimento, discutiu a formação global das pessoas negras, indicando políticas públicas que já se constituíam como as primeiras propostas de ação afirmativa no Brasil. A inserção da história da África e do negro no Brasil, no currículo escolar do país, foi defendida pelo Movimento Negro Unificado (MNU), uma das organizações do movimento negro brasileiro, em 1978. Ao longo da década de 1980, o Movimento Social Negro, intelectuais e pesquisadores da área da educação produziram um amplo debate sobre a importância de um currículo escolar que refletisse a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira. No âmbito do movimento negro, a Marcha Zumbi contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, em 1995, representou um momento de maior aproximação e reivindicação com propostas de políticas públicas para a população negra, inclusive com

políticas educacionais, sugeridas para o governo federal. (BRASIL, 2013, p.7)

Nesse sentido, vê-se que a educação só tem a ganhar, caso todos esses marcos fossem levados em consideração na sala de aula, uma vez que introduz ao seu cotidiano princípios de promoção da igualdade racial. Nilma Lino Gomes (2011) diz que a questão étnico-racial nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1995 e 1996, tratada como tema transversal Pluralidade Cultural, encontrava-se diluída no discurso da pluralidade cultural, no qual não se apresentava um posicionamento enegrecido de superação do racismo e da desigualdade racial na educação nas suas propostas, no qual a autora enfatiza que:

Os PCNs têm forte apelo conteudista, o que pressupõe a crença de que a inserção de “temas sociais”, transversalizando o currículo, seria suficiente para introduzir pedagogicamente questões que dizem respeito a posicionamentos políticos, ideologias, preconceitos, discriminação, racismo e tocam diretamente na subjetividade e no imaginário social e pedagógico. (GOMES, 2011, p.114)

No entanto, é necessário desconstruir as representações negativas das relações étnico-raciais construídas a partir do racismo, levando os debates em todos os níveis do ensino, a partir da reflexão do reconhecimento da contribuição dos/as negros/as na formação social e cultural do povo brasileiro. Com isso, há uma necessidade de que os/as professores/as em formação sejam preparados/as para promoverem a educação das relações étnico-raciais, no sentido de refletir sobre o papel de cidadãos na sociedade com direitos iguais, levando a discussão de conceitos e ideologias de classe e poder social relacionados a raça e classe para dentro da sala de aula.

Hoje, é necessário formar os/as professores/as adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em atuação. É preciso investir na formação, que possa trabalhar a educação das relações étnico-raciais de forma crítica, com o objetivo de promover uma educação antirracista e transformadora, sobretudo uma formação que visa a diversidade, considerando algumas questões: como os/as docentes estão se formando no seu cotidiano escolar? Quais temáticas os/as docentes estão discutindo e debatendo na sua caminhada ao longo da formação e no seu dia a dia na sala de aula? Existem temas que não estão sendo abordados na formação profissional continuada e no processo de aprendizagem dos/as estudantes? Será que a questão étnico-racial está sendo omitida ou silenciada na formação continuada e no currículo escolar?

Nesse sentido, é de extrema relevância que os sistemas de formação de ensino pensem na educação para relações raciais como uma forma de assegurar uma formação antirracista, que possibilite perceber o reconhecimento e a contribuição dos/as negros/as para o pensamento educacional brasileiro, uma vez que o Brasil está diante de várias manifestações culturais, influenciado pelos seus principais grupos: os povos indígenas, africanos/as e os/as portugueses/as, constituindo assim um universo cultural afro-brasileiro. Diante dessa diversidade, torna-se necessário reconhecer esses percursos, promovê-los e valorizá-los, tornando assim o currículo escolar interdisciplinar e mais dinâmico. Infelizmente, muitos cursos de formação docente ainda não integraram a diversidade étnico-racial como pauta a ser debatida, na medida que se torna um desafio ao campo da educação. Sendo assim, não havendo essa discussão sobre questões étnico-raciais na formação docente, tais políticas não servirão para a formação de práticas dos cidadãos, uma vez que “Na reestruturação do MEC, o fortalecimento de políticas e a criação de instrumentos de gestão para a afirmação cidadã tornaram-se prioridades, valorizando a riqueza de nossa diversidade étnico-racial e cultural” (BRASIL, 2004, p.5). Contudo, esta perspectiva foi abandonada pelo MEC atualmente, uma vez que a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em fevereiro de 2004, com intuito de estabelecer uma construção institucional capaz de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional do país não incluía todas as políticas públicas de combate à desigualdade (BRASIL, 2013). Assim sendo, hoje, a atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI):

[...] surge com o desafio de desenvolver e implementar políticas de inclusão educacional, em articulação com os sistemas de ensino, considerando as especificidades das desigualdades brasileiras e assegurando o respeito e valorização dos múltiplos contornos, evidenciados pela diversidade étnico-racial, cultural, de gênero, social, ambiental e regional do território nacional. Envolve ainda políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, de juventude, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola e educação para as relações étnico-raciais. (BRASIL, 2013, p.10)

São necessárias as estratégias políticas que atendem não só o campo da educação nas suas diferentes perspectivas e níveis, mas também os segmentos que compõem a sociedade brasileira, com as suas necessidades específicas de aprendizagem, na qual existe uma necessidade por parte do estado em estabelecer as bases para que as políticas públicas de educação para a diversidade se tornem uma realidade no país. Além de garantir as condições do ponto de vista material, é fundamental criar condições de gestão

para que essas políticas se efetivem. Em suma, é preciso que o ensino considere, obrigatoriamente, temática étnico-racial, onde deve ser cumprida em todos os níveis designados a formação de professores/as, quer sejam do ensino ou do sistema da Educação. Costa Neto (2013) traz a concepção da diversidade étnico-racial, como princípio da LDB, com a entrada em vigor da Lei nº 12.796/13 (altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências), em que “essa posição adotada pelo Estado representa uma das grandes inovações em relação à Educação das relações étnico-raciais, representando novas posições a serem adotadas pela estrutura da Educação brasileira” (NETO, 2013, p.1).

É necessário salientar que, mesmo após a implementação da Lei 10.639/2003, ainda observamos dificuldades em sua efetivação no currículo escolar, isto é, percebe-se que nem todas as escolas exercem esse papel, levando o multiculturalismo para dentro da sala de aula conforme a legislação e como resultado o preconceito, a discriminação e o racismo, continuam tendo espaço dentro da estrutura escolar. Em vista disso, se vê necessário trazer para formação de professores uma educação antirracista, que além de aplicação da Lei 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/08, é necessário estar consciente no reconhecimento da existência desses atos e problematizá-los.

Segundo Luiz e Oliveira (2017) é necessário refletir sobre a função da escola, no sentido de proporcionar ações que possibilitem relações interpessoais e o papel dos/as docentes como base importante na luta antirracista, contribuindo assim na identidade positiva dos/as discentes negros(as) e não negros(as):

Para a adoção de práticas pedagógicas de combate ao racismo é fundamental às(aos) professoras(es) uma atuação que possibilite às(aos) estudantes negros(as) e não negros(as) se perceberem parte da sociedade da qual fazem parte. (LUIZ; OLIVEIRA 2017, p.168)

Cabe destacar que essas práticas pedagógicas só terão resultados se houver uma proposta coletiva e colaborativa por parte da escola e professores(as) no sentido de identificar situações de racismo, problematizá-las, trabalhando para superá-las, portanto, “Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm de desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos.” (BRASIL, 2004). Assim, efetuando essas práticas, faz com que os/as docentes sejam capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não pode

ser exercida integralmente enquanto permanecer a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que constituíram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira.

Em suma, Luiz e Oliveira (2017) consideram que a partir do reconhecimento desse marco, os/as professores/as estejam atentos/as de modo a mudarem as suas práticas pedagógicas, compreendendo as diversidades das relações raciais na escola e na sociedade brasileira, pois mesmo estando ciente da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, não retrata a efetiva superação do preconceito e discriminação racial.

É de extrema importância, criar recursos, instrumentos e subsídios que defendem e garantem que as questões das relações étnico-raciais estejam presentes em todos os Projetos Pedagógicos do Cursos e estar atenta/o a sua efetivação na sala de aula, uma vez que as questões das relações étnico- raciais não podem ser uma opção pedagógica ou metodológica dos/as docentes, mas, sim, um conhecimento político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos de formação, afetando de maneira positiva a relação desses indivíduos com os outros tanto na escola quanto na vida cotidiana. Então, por a Educação para as Relações Étnico-Raciais ser um desses projetos, que busca discutir com escolas as leis 10.639 e 11.645 promovendo as ações afirmativas, os/as docentes precisam se conscientizar das possibilidades em trabalhar com a temática, visto que a Lei Federal 10.639/03 prevê a obrigatoriedade dessas questões como parte do currículo escolar.

Nilma Gomes (2012) afirma que é a partir deste contexto da conscientização e da compreensão da realidade atual e experiência vivida pelos sujeitos sociais nas dinâmicas culturais, identitárias e políticas que se viu a necessidade da demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica, com sua proposta da mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Segundo a autora, ainda é visível o não reconhecimento da luta da população negra e seus processos de educação, pois ainda se depara com a ignorância cultural e epistêmica sobre as relações étnico-raciais no Brasil, uma vez que descolonizar os currículos não é uma tarefa fácil, é mais um desafio para a construção da democracia escolar.

Portanto, a descolonização do currículo provoca confronto, negociação e produção de algo novo, exigindo dos profissionais da educação uma reflexão dos próprios objetivos da educação, já que não é um trabalho feito individualmente, mas sim uma articulação

intersetorial. Sendo assim, a partir dessa descolonização do currículo, leva-nos a uma reflexão da desconstrução de uma única visão do conhecimento do mundo baseado na perspectiva euroreferenciados, a mesma que exclui, inferioriza e marginaliza as populações negras e indígenas. Chimamanda Ngozi Adichie (2009) na sua fala que encerrou a palestra no TED talk (Technology, Entertainment, Design), afirma que, “quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca existe uma história única sobre lugar nenhum, reavemos uma espécie de paraíso.”, deixando-nos em alerta que devemos estar atentas(os) quando se fala de histórias, de como elas são contadas, quem as conta e sobretudo quando e quantas vezes são contadas. Contudo, é importante saber que a descolonização do currículo não significa excluir o conhecimento europeu ou substituí-lo, mas, uma proposta de possibilitar que outros saberes estejam presentes no currículo escolar, constituindo diversas visões sobre o mundo e as histórias.

3.1- A UNILAB e o curso de Pedagogia: a missão da descolonização de saberes e fazeres nas perspectivas afrocentradas

A ampliação da educação do ensino superior no Brasil, nos seus aspectos científico, tecnológico e cultural, vinha sendo os eixos centrais da política educacional do Governo brasileiro, tendo compromisso social com a inclusão e qualidade de ensino até 2016. Nesse sentido, apresenta-se o espaço no qual está inserida a pesquisa, a partir do seu contexto histórico, político, cultural e social na perspectiva do movimento político da criação de universidade, o projeto da internacionalização, interiorização e integração da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB)², uma instituição de ensino superior pública federal brasileira, criada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, vinculada ao Ministério da Educação, que tem como propósito a implantação de Universidades federais em regiões estratégicas com vistas ao ensino, pesquisa e extensão, a integração e cooperação internacional, uma vez que:

A criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira - UNILAB se insere no contexto da expansão da educação superior no Brasil, a partir do aumento de investimentos em ciência, tecnologia e cultura e do número de instituições federais de

² Em 20 de julho de 2010, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a lei que criava a 14ª universidade em seu governo: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira. A instituição primeiro foi instalada no município de Redenção (CE), e depois em São Francisco do Conde, na Bahia, e atua em cooperação com os países de língua portuguesa da África.

educação superior (ampliação das existentes e criação de novas unidades). (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, p.7)

Portanto, a referida lei nº 12.289, que dispõe sobre a criação da universidade, foi sancionada no mesmo evento da sanção do Estatuto da Igualdade Racial, na qual “o ministro da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), Eloi Ferreira, falou sobre a importância das ações afirmativas e do Programa Universidade para Todos (ProUni) para a inclusão da comunidade afrodescendente na universitária (INSTITUTO LULA, 2017). Contudo,

A história da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) se inicia em outubro de 2008, quando foi criada a Comissão de Implantação da instituição, que foi responsável pelo levantamento de dados a partir de estudos, levando em consideração as problemáticas em comum com os países parceiros do continente africano. (QUIJILA et al. 2021, p.15)

Uma vez implementada, a UNILAB foi inserida no projeto de expansão da rede pública de educação superior brasileira, instituído pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, com o intuito principal de promover a descentralização e interiorização do ensino superior público do país (CADERNOS DE CAMPO, 2013), trazendo ainda “[...] mais uma especificidade que é a de favorecer a volta de africanos ao Brasil, mas desta vez na condição de acadêmicos” (FERREIRA, 2018, p.26). Assim sendo:

A UNILAB nasce, assim, atendendo a duas grandes diretrizes da política do MEC para o ensino superior no Brasil. De um lado, a da expansão por meio da **interiorização**, visando recuperar o sentido público e compromisso social da educação superior pela via da expansão com qualidade e inclusão. De outro, a da **integração internacional**, em especial a promoção da cooperação sul-sul na perspectiva da cooperação solidária, valorizando e apoiando o potencial de colaboração e aprendizagem entre países. (CADERNOS DE CAMPO, 2013, p.371)

Nesse sentido, a criação da UNILAB está relacionada principalmente com a história do Brasil, em especial a história afro-brasileira, a partir da qual a UNILAB nasceu, de uma conjuntura marcada pela forte presença dos movimentos sociais no Brasil, fruto das lutas sociais e políticas antirracistas do Movimento Negro, criada em 2010, na cidade de Redenção³ (CE). No entanto,

³ Localizada na região do maciço do Baturité, a referida cidade foi escolhida para instalar a UNILAB por ser a primeira cidade brasileira a, oficialmente, decretar a abolição da escravatura em 1883, cinco anos antes da Lei Áurea.

[...] instalação da UNILAB na cidade de Redenção, no Ceará, marco nacional por seu pioneirismo na libertação de escravos, não representa apenas o atendimento das metas do REUNI em seu objetivo de promover o desenvolvimento de regiões ainda carentes de instituições de educação superior no país - como é o caso do maciço do Baturité, onde será instalada. Ela aponta também para um encontro da nacionalidade brasileira com sua história, à medida que terá por foco tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros em interação com estudantes de países onde também se fala a língua portuguesa. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, pp.7-8)

E por ter nascido a partir dessa conjuntura da luta social antirracista, “portanto, está comprometida com os ideais de justiça social, tão caros à população negra de nosso país” (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.16). Assim sendo, a UNILAB tem intuito de:

Art. 2o [...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional.

§ 1o A Unilab caracterizará sua atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP, especialmente os países africanos, pela composição de corpo docente e discente proveniente do Brasil e de outros países, bem como pelo estabelecimento e execução de convênios temporários ou permanentes com outras instituições da CPLP.

§ 2o Os cursos da Unilab serão ministrados preferencialmente em áreas de interesse mútuo do Brasil e dos demais países membros da CPLP, especialmente dos países africanos, com ênfase em temas envolvendo formação de professores, desenvolvimento agrário, gestão, saúde pública e demais áreas consideradas estratégicas. (BRASIL, 2010)

Tendo esse compromisso com a interculturalidade, cooperação e transformação social, política e cultural, a UNILAB foi pensada por meio de uma abordagem ligada nas relações étnico-raciais, que integra a cooperação entre o Brasil, a partir do desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da região, com os países parceiros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa CPLP, em particular com os países Africanos de Língua Portuguesa – PALOP, presentes na formação proporcionada pela Unilab, notadamente Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, assim como o Timor Leste.

Portanto, a UNILAB está inserida:

[...] no contexto de internacionalização da educação superior, atendendo à política do governo brasileiro de incentivar a criação de instituições federais capazes de promover a cooperação Sul-Sul com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental. Atuando na perspectiva da **cooperação solidária**, ela valorizará e apoiará o potencial de colaboração e aprendizagem entre países, como parte do crescente esforço brasileiro em assumir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior. (UNILAB, 2010, p. 5-6)

Nessa perspectiva, esta “integração se realizará pela composição de corpo docente e discente proveniente não só das várias regiões do Brasil, mas também de outros países [...] (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, p.9). Assim sendo, a UNILAB procura priorizar a produção e o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico por meio do conhecimento filosófico, científico, artístico, cultural e tecnológico, bem como a formação de cidadãos, na tentativa de diminuir as desigualdades socioeconômicas identificadas em diversos índices nacionais, em especial as localidades onde os campus da Universidade foram instalados, concretamente no Maciço de Baturité (Ceará) e Recôncavo Baiano (Bahia), como também criar espaços e ampliar meios para que as instituições da CPLP desenvolvam intercâmbio na perspectiva da cooperação solidária e da qualidade acadêmica com inclusão social.

A partir desse projeto de integração, a UNILAB vem proporcionando diálogo multicultural entre docentes, discentes e técnicos que constituem a estrutura da universidade, assim como, com a comunidade externa através do ensino, pesquisa e extensão, portanto,

Trata-se de um projeto que coloca ênfase nos países africanos, cuja proposta assenta em uma perspectiva epistemológica decolonial/pós-colonial e contra hegemônica. Nesse diapasão, a UNILAB defende a pluralidade de temáticas e enfoques, por meio da produção de conhecimento costurado em espaços periféricos e por atores também periféricos. Tal conhecimento, produzido no contexto da integração acadêmica entre as instituições da CPLP, está disponível gratuitamente a todos e todas. (MONTEIRO; LIMA, 2021, p.8)

Neste contexto, o corpo docente faz parte de uma diversidade, uma vez que é formado por professores/as doutores/as brasileiros/as e estrangeiros/as que estão consolidando o caminho do ensino, pesquisa e extensão na universidade. Diante disso, a história em comum que aproxima o Brasil (Unilab) com os países que fazem parte dessa

integração compartilham dos mesmos processos históricos, por simples fato de compartilharem o mesmo colonizador: Portugal.

Pouco se discute nas universidades sobre o sistema quanto ao racismo institucional que naturaliza discriminações do dia a dia, definida como práticas e comportamentos discriminatórios adotados no cotidiano da instituição, que de forma direta ou indireta, promove a exclusão ou o preconceito às pessoas em virtude de sua cor, cultura, origem racial ou étnica. Contudo, no que diz respeito ao reconhecimento das diferenças, inclusão e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero etc., a UNILAB, “será espaço contínuo para que o reconhecimento das diferenças entre povos e culturas se constitua em campo e espaço únicos de problematização e de análises críticas [...]” (UNILAB, 2010, p. 26), podendo assim formar sujeitos capazes de analisar e participar no contexto político e econômico do país, já que:

O projeto ousado de uma universidade revolucionária, com caráter internacional e interiorizada, empreende em seus desafios implicados no processo de implantação de suas diretrizes, em um contexto em que a democratização do ensino superior e o acesso à educação de qualidade estão em perigo. (MONTEIRO; LIMA, 2021, p.8)

Portanto, a UNILAB com a sua “proposta de transformar em políticas públicas de superação das desigualdades ao acesso ao ensino superior, marca uma ruptura no Brasil no modo de pensar o ensino superior público, de qualidade e democrático” (MONTEIRO; LIMA, 2021, p.8). Sendo assim, a universidade atua como instrumento de superação de desigualdades, recuperando saberes resultantes do passado colonial para uma construção autônoma, na qual esse reconhecimento será a essência de todas as atividades da UNILAB que, ao mesmo tempo, “adotará ações afirmativas que busquem ir além de cotas de acesso à universidade e contemplará estas questões em seus programas curriculares” (UNILAB, 2010, p. 27).

A partir desse cenário histórico, cultural, político e social da UNILAB, que representa uma luta na construção de uma sociedade não racista e plural em torno da educação das relações étnico-raciais, está a criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade presencial, turno noturno, que contempla a carga horária de 4.400 horas, na qual o curso de Pedagogia “se inicia a partir da constituição de uma comissão de implantação do Curso, prevista nas Diretrizes Gerais da UNILAB” (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, p.10), sendo composta pelas professoras Jeannette F. P. Ramos, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, pelos professores

Ivan Maia e Carlindo Fausto, com a consultoria da Profa. Dra. Sandra Petit (UFC), o Mestre de Capoeira Magnata e o Mestre Armandinho, considerando a perspectiva afrocentrada e os valores afro-civilizatórios (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016). A licenciatura plena em Pedagogia da UNILAB é conhecida como o primeiro curso afro-centrado do Brasil com o seu currículo inovador voltado à formação de professores/as na busca pela superação da fragmentação do saber e do trabalho pedagógico, tendo seu início de formação,

[...] no ano de 2014, no regime trimestral, com o ingresso de discentes brasileiros e africanos remanescentes do 1º. Ciclo do Bacharelado de Humanidades. A partir da mudança da Unilab para o regime semestral fez-se necessário a revisão e adequação do PPC do Curso de Pedagogia. (BRASIL, 2016, p.9)

O presente curso traz consigo uma estrutura teórico-prática de caráter político na formação do/a pedagogo/a que se preocupa em formar o/a professor/a pesquisador/a um multiprofissional, podendo atuar no ensino, pesquisa, extensão, organização, gestão do trabalho pedagógico e nos espaços escolares ou não.

A oferta do curso de Pedagogia na UNILAB se dá a partir do reconhecimento da importância da formação docente, seguida da elaboração do seu projeto pedagógico curricular, na qual segundo Rebeca Meijer (2019, p.599) “[...] não foi uma tarefa fácil e nem pacífica, já que esse exercício é de natureza política e curricular, logo uma questão de saber e poder”. Assim sendo, essa licenciatura propõe um currículo sem pretensões universalistas de conhecimento, possuindo um comprometimento com as epistemologias africanas e afro-diaspóricas, capaz de lidar com os diferentes contextos sociais e culturais no campo de atuação, uma vez que:

Quando nos denominamos afrocentrados nos caracterizamos como um curso que pretende partir em primeiro lugar dos conhecimentos em educação elaborados ao menos nos países da integração UNILAB em África (uma vez que não há como contemplar os saberes de todo o continente). Em segundo lugar priorizamos os conhecimentos em educação pertinentes ao universo diaspórico negro, com ênfase no Brasil. Em terceira instância pretendemos contemplar os saberes ditos “clássicos ou universais” elaborados pelo pensamento educacional europeu. Toda essa dinâmica se converte em um esforço de nos educar da porteira de dentro, ou seja, a partir da lógica do colonizado, o que está em plena consonância com os propósitos políticos e acadêmicos da UNILAB. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, p.56)

Portanto, o curso de Pedagogia tem o papel de construir pensamentos descentrados dos saberes europeus, já que, “a licenciatura em Pedagogia UNILAB emerge com a

missão de formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros.” (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, p.16), ou seja, uma formação capaz de produzir e disseminar esses saberes diferenciados a partir de uma visão epistemológica africana e de suas diásporas na construção de uma educação anticolonial e antirracista, promovendo a descolonização das mentes por meio das suas práticas pedagógicas e curriculares, ressaltando-se ainda que:

Como a missão da UNILAB está atrelada à descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, a Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, descolonializante e inter-religioso. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, p.16)

Com isso, entende-se que esses saberes e pensamentos são frutos de resultados de construções epistemológicas e lutas sociais na perspectiva de um processo e proposta de descolonização curricular e política, proporcionando, assim, uma melhoria do processo educacional no curso de Pedagogia da UNILAB, uma vez que,

Tal desafio transcende a realidade local, pois a integração internacional com os países da lusofonia africana e o Timor Leste exige a leitura destes territórios, suas culturas, seus fazeres e saberes, como a formação de pedagogos que venham a contribuir na construção dos Estados Nações Africanas, recentemente emancipadas, como também com o reconhecimento, afirmação e valorização de suas línguas, culturas, religiões e saberes, e na consolidação dos seus sistemas de educação e de ensino. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC Pedagogia, 2016, p.16)

É importante salientar que o curso de Pedagogia UNILAB se baseia em legislações brasileiras educacionais de caráter obrigatório e por aportes legais que tratam sobre as Finalidades da Educação e dos objetivos relativos à formação descolonizadora e antirracista, referente a:

- Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; □Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte;
- Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial

da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais”;

- Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP nº 27/2001, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 1/2006, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia, Licenciatura;
- Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior; (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.20)

Contudo, a lei nº 11.645 foi desconsiderada no PPC afrocentrado do curso de Pedagogia, pois sua centralização exclui a História e Cultura Indígena dos povos originários do Brasil. Diante disso, entende-se que a formação do curso de Pedagogia evidencia a promoção da educação afroreferenciada e igualdade das relações étnico-raciais com intuito de preparar profissionais para a futura atuação docente, isto é, uma formação capaz de formar docentes críticos às concepções sociais racistas e proponentes das políticas educacionais antirracistas, priorizando cumprimento e aplicação da Lei nº 10.639/2003 e preparando os futuros profissionais para a efetiva implementação das Diretrizes da Educação para as Relações Étnico-Raciais e o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana.

Passado mais de 15 anos da referida lei, ainda são poucos os reflexos dessa lei nos currículos das universidades brasileiras, visto que ainda se depara com profissionais da educação que foram formados por um currículo todo euronreferenciado e que resistem à mudança de sua estrutura curricular, presos aos saberes e cultura que coloca a Europa como referência mundial. O autor Paulin Hountondji (1996) faz uma crítica em relação a esse desinteresse por parte dos/as profissionais da educação, no qual, muitas das vezes quando se trata da história ou culturas africanas, “sobretudo, ignoramos, ou pretendemos ignorar o fato de que as tradições culturais africanas não são fechadas, que elas não

pararam quando a colonização começou, mas abarcam a vida cultural colonial e pós-colonial” (HOUNTONDJI, 1996 p.161-162), porém,

Deve ser dito que muitas universidades africanas praticam o que podeseer chamado de ideologia africanista, [...] Essas universidades merecem crédito por ter ao menos lidado com os problemas da africanização de seus cursos, depois de anos de imitação escrava dos cursos oferecidos nos países das metrópoles. (p. 167)

Portanto, “[...] africanização frequentemente toma a forma de um raivoso particularismo, que é extremamente perigoso para nossa cultura científica. As ciências humanas são as mais vulneráveis, dentre as disciplinas, a esse perigo” (HOUNTONDJI, 1996, p. 168). Isso mostra que é necessário abordar tais estudos, buscando desenvolver nos/as alunos/as a capacidade de conhecer e interagir com outras culturas, assim, preparando os/as futuros/as licenciados/as a atuarem de maneira interdisciplinar, valorizando as culturas brasileira e das diásporas africanas, respeitando suas identidades e singularidades, e conseqüentemente a sua melhor inserção no mercado profissional. Sendo assim, a realidade dos efeitos dominantes da colonização europeia sobre os currículos, é um problema enfrentado na questão estrutural que tem levado a perpetuação do racismo nas escolas brasileiras, em que muitas vezes não existe um posicionamento por parte dos profissionais da educação. Contudo, essa situação não prejudica somente os/as discentes negro/as, mas também à toda a comunidade escolar, gerando enorme desconhecimento da formação cultural da sociedade brasileira.

Portanto, a descolonização dos saberes e fazeres, nas perspectivas afroreferenciadas, procura descolonizar esses conhecimentos e práticas, apropriando-se do saber-fazer de forma contra-hegemônica, valorizando a interculturalidade e diversidade, abrindo espaços para a inclusão dos diferentes tipos de saberes e práticas que consideram os/as africanos/as e afrodescendentes como agentes de sua própria cultura e história.

Nilma Lino Gomes (2012), no seu artigo “Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos”, discute as inquietações e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, destacando a possibilidade de uma mudança epistemológica e política no que se refere ao trato da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional proporcionada pela introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas públicas e particulares do ensino básico. Segundo a autora, é importante debater sobre a diversidade epistemológica atual, principalmente dentro da área das ciências sociais, já que é onde existe uma

articulação mais forte da teoria educacional e da prática pedagógica. Contudo, para a autora, esse processo atinge os currículos que, cada vez mais, são inquiridos a mudar, sendo que:

Na teoria educacional e na prática do currículo, esses dois conjuntos de epistemologias são produzidos por um movimento dinâmico: as reflexões internas à ciência e as questões colocadas pelos sujeitos sociais organizados em movimentos sociais e ações coletivas ao campo educacional. (GOMES, 2012, p.99)

Conforme a autora, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior como um direito para todos/as, mas entram para o espaço escolar os sujeitos/as antes invisibilizados/as, marginalizados/as ou desconsiderados/as como sujeitos de conhecimentos, com suas realidades, valores, corporeidade e histórias de vida distintas, questionando os currículos colonizados e colonizadores e exigindo propostas emancipatórias.

Numa compreensão profunda de entender esse momento da educação brasileira, Nilma Gomes (2012) afirma que não podemos dispensar uma leitura atenta que associe as duras condições materiais de existência vivida pelos sujeitos sociais às dinâmicas culturais, identitárias e políticas. Assim sendo, a partir dessa leitura que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas da educação básica, uma demanda que:

[...] exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade. (GOMES, 2012, p. 100)

Conforme a autora, a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas a reflexão sobre os processos de mudança de educação e reeducação, processos esses ainda invisibilizados pelos currículos escolares e pela própria teoria educacional. Para Nilma Gomes (2012), as indagações da relação entre direitos e privilégios ao currículo vêm das trajetórias e vivências afro-brasileiras, visto que, é muito importante o reconhecimento da centralidade das tensas relações étnico-raciais que acompanham a nossa formação social e cultural. A autora enxerga a descolonização do currículo como mais um desafio para a educação escolar e mesmo considerando que há alguma mudança no campo curricular,

Muito já denunciámos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do carácter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos. (GOMES, 2012, p. 102)

O resultado dessa denúncia se percebe no aumento crescente nos últimos anos da presença das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos, na qual os sujeitos que fazem parte dessa cultura começam a se organizar, “lançam mão de estratégias coletivas e individuais. Articulam-se em rede.” (GOMES, 2012, p.102). Tudo isso em prol da luta pela democracia racial e reações contra hegemônicas, na qual esse processo atinge os currículos, os sujeitos e suas práticas, que persistem no processo de renovação. Segundo a autora,

Não mais a renovação restrita à teoria, mas aquela que cobra uma real relação teoria e prática. E mais: uma renovação do imaginário pedagógico e da relação entre os sujeitos da educação. Os currículos passam a ser um dos territórios em disputa, sobretudo desses novos sujeitos sociais organizados em ações coletivas e movimentos sociais [...] (GOMES, 2012, p.103).

O movimento da mudança referida no texto pela autora se constitui um passo importante na construção de uma ruptura epistemológica e cultural causada pela introdução mais sistemática da discussão sobre a questão racial e a história e cultura africana na escola. Uma mudança que vem acontecendo, mesmo de forma lenta nos currículos das escolas brasileiras, compreendido como parte de um processo de descolonização dos currículos, que vem ocorrendo com mais força após a alteração da LDB, mediante a sanção da Lei 10.639/03 e sua regulamentação. Por outro lado, uma ruptura cuja ampliação tem ocorrido, com limites, avanços e por força da lei, uma lei que, “não é somente mais uma norma: é resultado de ação política e da luta de um povo cuja história, sujeitos e protagonistas ainda são pouco conhecidos [...]” (GOMES, 2012, p.104).

Diante disso, com intuito de pensar sobre essas rupturas, a autora traz alguns questionamentos que nos leva a refletir sobre o lugar da questão racial e a diversidade étnico-racial nos currículos da educação brasileira, indagando,

como o campo da formação de professores e professoras lida com essas rupturas? Como a alteração da LDB pela Lei nº 10.639/03 se insere nesse contexto? Que novos paradigmas estão se desenhando no horizonte pedagógico mediante a inserção cada vez maior do trato da

diversidade cultural e étnico-racial nos currículos? (GOMES, 2012, p.104).

Tais questionamentos nos fazem refletir que, em termos de descolonização curricular e compreensão das rupturas epistemológicas e culturais provocadas pela questão racial na educação brasileira, tudo isso precisa ser entendido como um ganho na construção de uma educação democrática, que promova de fato a igualdade de oportunidades para os diversos segmentos étnico-raciais e sociais (GOMES, 2012).

3.2- Onde estamos: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab)

Os campi da Unilab cumprem com o princípio da interiorização, da internacionalização e da integração, situando-se no interior da região Nordeste, nos municípios de Redenção/CE - local onde está a sua sede, Acarape/CE; e São Francisco do Conde/BA, atendendo a comunidade local e os países lusófonos. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016)

Figura 1- Localização da UNILAB



Fonte: Imagem (Unilab Imagens- Nossos campi)

Figura 2- Campus da Liberdade (Ceará)



Fonte: Imagem (Unilab Imagens- Nossos campi)

Figura 3- Campus das Auroras (Ceará)



Fonte: Imagem (Unilab Imagens- Nossos campi)

Figura 4- Unidade Acadêmica dos Palmares (Ceará)



Figura 5- Campus dos Malês (Bahia)



Fonte: Imagem (Unilab Imagens- Nossos campi)

3.3- A formação docente na abordagem afrocentrada no curso de Pedagogia da UNILAB (CE)

O curso de Pedagogia, a partir da sua formação, prepara os/as profissionais para atuarem em diversas áreas da educação como, por exemplo, na educação infantil e ensino fundamental, no exercício de magistério, no sistema de organização e gestão da escola, como também na coordenação de treinamentos em empresas. Portanto, se faz necessário que o curso proporcione saberes diversificados para exercer a docência, a partir de uma formação teórico prático do/a docente, dispostos/as a contribuir para a formação teórica, crítica e reflexiva dos futuros cidadãos.

Ilma Veiga (2008) explica o sentido do termo docência como atividade profissional que requer formação específica para a sua atuação, uma vez que essa constitui uma construção social coletiva, que está ligada à inovação quando “[...] rompe com a forma conservadora de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar; reconfigura saberes, procurando superar as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, ciência e cultura, educação e trabalho, teoria e prática etc.” (VEIGA, 2008, p.13). Conforme explicita a autora, a docência se tornou uma prática profissional complexa, na qual vai muito além de ministrar as aulas. Para a autora,

Formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2008, p.14)

Parafraseando a autora, entende-se que a formação inicial de professores se constitui como ato de formar o docente para a docência, sendo este o primeiro contato na preparação para o seu exercício do magistério, na qual “envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar” (VEIGA, 2008, p.14-15), já que isso significa reconhecer que os saberes que dão suporte à docência exigem uma formação profissional numa concepção teórica e prática.

Batista (2002 apud VEIGA, 2008, p.15), ao explicar o sentido da formação, afirma que é o “[...] reconhecimento das trajetórias próprias dos homens e mulheres, bem como exige a contextualização histórica dessas trajetórias, assumindo a provisoriedade de propostas de formação de determinada sociedade”. Nessa perspectiva, a formação docente numa abordagem afroreferenciada aqui no texto, constitui-se como um desafio da educação

moderna, cujo intuito é garantir o espaço dos/as africanos/as e afro-brasileiros na sociedade brasileira como sujeitos da sua própria história e cultura. Assim sendo, entendendo a constituição histórica da formação populacional da diáspora brasileira, compreende-se que a questão afrorreferenciada deveria ser a base das relações sociais, mas, a esta, nunca foi dada a devida importância nos currículos. Neste contexto, torna-se necessário repensar a formação docente, assim como o currículo dos cursos de formação inicial e continuada de professores/as.

É preciso refletir sobre as interfaces para uma educação/formação afrorreferenciada, atravessando os limites de uma educação eurorreferenciada que discrimina e exclui os aspectos da constituição histórica afro-brasileira, no sentido de apresentar a contribuição do currículo afrorreferenciada para a efetivação de uma formação e prática pedagógica docente, ampliando, valorizando e visibilizando os valores, as histórias e os saberes africanos e afro-brasileiros.

Conforme Imbernón (2011), o século XXI representa um marco mítico para todos/as que nasceram na segunda metade do século anterior, e por essa razão se vê necessário uma mudança de paradigma em todo sistema educativo (das etapas iniciais, passando pela universidade até as instituições responsáveis pela formação docente inicial e continuada), na qual a tarefa da profissão docente é romper com a concepção predominante no século XIX de mera transmissão dos saberes acadêmicos e de onde de fato provêm, isso se tornou completamente desatualizado para a educação dos futuros sujeitos em uma sociedade que se constrói democrática, diversa, plural, participativa e integradora. Segundo o autor, não se pode negar que a instituição educativa evoluiu ao longo do século XX, mas infelizmente o fez sem romper as normas que lhe foram atribuídas desde sua origem: centralista, individualista, seletora e transmissora. Conforme o autor, para educar para essa vida diferente, na superação de desigualdades sociais, a instituição educativa deve,

Superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalista e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. (IMBERNÓN, 2011, p. 8)

Superando esses enfoques, é possível uma reflexão do dinamismo social e cultural do sistema educativo com e a serviço de toda a comunidade de um modo geral. A instituição que educa deve deixar de ser um espaço exclusivo em que se aprende apenas

o básico, baseado nas quatro operações, socialização e uma profissão, enfim, deixar de ser um espaço da reprodução de conhecimento dominante para se tornar um espaço de manifestações e relações de vida, onde se ensina a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa no sentido coletivo, democrático, comunicativo, ético, social, igualitário e intercultural (IMBERNÓN, 2011), ou seja, para o autor, é a partir desses aspectos que se começa a valorizar a relevância do sujeito, de sua participação e, portanto, também, a importância que a bagagem sociocultural assume na educação.

Frente a essas instâncias, temos a necessidade de afirmar que a abordagem afrorreferenciada referida aqui no texto, é entendida como ato de resistência diante da hegemonia eurrreferenciada, uma vez que a partir de tudo que já foi lido anteriormente, a proposta curricular apresentada pelo curso de Pedagogia se mostra necessária para que possamos refletir e combater as novas formas de colonização que se manifestam a partir do neocolonialismo. Tudo isso, se justifica na relevância de construir uma identidade docente anticolonial, antirracista, pautado na diversidade.

Rebeca Meijer (2019) afirma que é um desafio enorme formar sujeitos a partir de uma teoria do ensino descolonizadora, e que pense o ensinar nos países da integração da Unilab, uma vez que para a autora,

Não nos interessa uma didática à brasileira, transladada para os países africanos de língua portuguesa, uma vez que seria, do meu ponto de vista, uma recolonização de suas práticas pedagógicas, a partir do retorno dos egressos do curso de Pedagogia a seus países. E é assim que didaticamos, buscando teorizar sobre o ensino a partir dos países integrados. (MEIJER, 2019, p. 599)

Para a autora, é necessário pensar a partir de uma concepção de saberes docentes ancestrais, no intuito de valorizar saberes dos antepassados afro-brasileiros e africanos presentes na formação cultural dos discentes constituintes dos países da integração da Unilab, na qual

Cabe-nos o compromisso de formar para a docência enraizadas/os em uma teoria sobre o ensino capaz de pensar a partir de África e da diáspora, com ênfase nos países de língua portuguesa e, de forma mais específica, na realidade dos países dos alunos presentes no coletivo de aprendizagem. Se temos participantes angolanos, brasileiros e guineenses, por exemplo, estes países terão maior atenção de nossa parte. (MEIJER, 2019, p. 604)

Assim sendo, pensar na formação docente com intuito de estimular a busca do conhecimento e o aprimoramento da prática pedagógica, garantindo uma atuação de

ensino capaz de lidar com diversas realidades étnico-raciais presentes na sala de aula, é entender que a formação se constitui como um processo contínuo e inacabado, sempre em movimento, buscando sempre pelos novos saberes. Imbernón (2011) afirma que, hoje, por a profissão docente exercer outras funções que se encaixem nas motivações, nas lutas contra a exclusão social, nas relações com estruturas sociais e não na transmissão do conhecimento acadêmico ou transformação do conhecimento comum do/a aluno/a em um conhecimento acadêmico, a formação docente requer uma nova formação “inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2011, p.14).

A formação docente deve assumir um papel que vai muito além da transmissão do conhecimento científico, pedagógico e didático, no sentido de criar espaços de reflexão, participação e formação, para que os sujeitos possam aprender e se adaptar para conviver com mudanças e incertezas. Ela deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, no planejamento de programas e sobretudo na melhoria do sistema educativo, uma vez que isso implica na reestruturação das instituições educativas. É isso que chamamos de educação democrática, uma educação que rejeita a visão de um ensino técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, propondo um saber em construção e não definitivo, que enxerga a educação como um compromisso político, baseado nos princípios éticos e morais, potencializando a atuação do sujeito na construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Maurice Tardif (2010), que nos apresenta as várias problemáticas da profissão docente, no seu livro, “Saberes docentes e formação profissional”, diz que a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão de saberes já constituídos, isto é, essa transmissão não é exercida apenas no contexto formal, mas na partilha de seus saberes a partir do material didático, dos modos de fazer e de organizar o espaço escolar, de modo que sua prática integra diferentes saberes. Para o autor, os docentes possuem saberes sociais e saberes pedagógicos nos quais, “pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2010, p.36).

Segundo o autor, ao longo da formação docente, os/as professores/as devem apropriar-se de saberes, chamados curriculares, os quais correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais os sistemas de ensino categorizam e apresentam os saberes sociais da formação, uma vez que, para o autor, o/a professor/a ideal é aquele “que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de

possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2010, p.39).

Assim sendo, o trabalho pedagógico dos/as docentes consiste nas relações sociais com seus alunos/as e é por isso que “a pedagogia é feita essencialmente de tensões e dilemas, de negociações e de estratégias de interação.” (TARDIF, p.132).

Contudo, “a pedagogia não deve ser associada ou reduzida unicamente à utilização de instrumentos a serem usados ou às técnicas a serem empregadas, mas uma prática social global e complexa, interativa e simbólica ao mesmo tempo.” (IBIDEM, p.132), ou seja, uma prática em constante movimento, onde as atividades pedagógicas do saber-fazer docente, permitem que o/a professor/a consiga não só conduzir o processo de ensino e de aprendizagem baseado na teoria, mas que contribua para a análise desta mesma teoria, trazendo da prática elementos que contribuam para o desenvolvimento e avanço teórico, uma vez que a “formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência, consideradas componentes constitutivos da formação” (VEIGA, 2008, p.22).

3.4- Pretagogia como um referencial teórico-metodológico: uma proposta afrocentrada no curso de Pedagogia da UNILAB-CE

Frente à perspectiva curricular do curso de Pedagogia no contexto afrocentrado, foi elaborado um referencial teórico-metodológico pela Prof.^a Dra. Geranilde Costa e Silva, coletivamente com a sua orientadora, a Profa. Dra. Sandra H. Petit, denominada por Pretagogia⁴, em função do I curso de Especialização Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores/as de Quilombos no Ceará, para reforçar a aplicação da Lei 10.639/03, já que existe

⁴ Cf. SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as. 2013. 243f. –Tese (Doutorado) –Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013.
SILVA, Geranilde Costa e. Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de base africana para a formação de professores/as. Fortaleza: Imprece, 2019, 318p

uma carência na formação docente quanto ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas redes públicas e particulares da educação básica,

A pretagogia também é uma Pedagogia que nasce do entrelaçar de raízes-saberes teóricas-metodologias [sic] de muitos colaboradores e colaboradoras. Mas foi apenas pela ocasião do I Curso de Especialização em História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes, voltado à formação de Professores de Quilombos no Ceará, um curso de especialização realizado pelo NACE, que esses mestres griot reúnem suas experiências, ou suas raízes-saberes. (MEIJER, 2019, p. 602)

Portanto, a Pretagogia se descreve como um referencial teórico-metodológico que, mesmo tendo o corpo (que possui uma história e uma memória) como fonte e produtor de conhecimento, não dispensa uma teorização, uma vez que a tal teorização exige da Pretagogia

[...] um mergulho dentro de si, para falar na primeira pessoa, de seu lugar, não somente numa linha biológica que envolve a imensa maioria das famílias brasileiras, componentes próximos ou distantes afrodescendentes, mas, sobretudo, marcadores culturais africanos e afro diaspóricos, esses últimos coletivos e absolutamente inegáveis. (MEIJER, 2019, p. 153)

Assim sendo, esse referencial foi criado para o ensino da História e da cultura africana e dos afrodescendentes como um lugar questionador (PETIT, 2015). Para Silva (2019), a Pretagogia está amparada nos valores e ensinamentos da cosmovisão africana, referente a: “a) ancestralidade; b) tradição oral; c) o corpo enquanto fonte espiritual, produtor de saberes; d) religiosidade; e) noção de território enquanto espaço-tempo.” (SILVA, 2013, p. 48), isto é, percebe-se que dentro desta perspectiva da cosmovisão africana, a Pretagogia oferece uma reflexão no reconhecimento da história e cultura afrodescendente. Entretanto, essa perspectiva é vista como uma expressão problemática, uma vez que não há uma única “cosmovisão africana”, mas sim várias. Paulin Hountondji (1996), diz que,

Um dos mais perversos mitos inventados pela etnologia, cujos efeitos retroagem contribuindo para a sobrevivência da etnologia ela mesma, é o mito da unanimidade primitiva, o mito de que as sociedades não ocidentais são simples e homogêneas em todos os níveis, incluindo os níveis da ideologia e da crença. O que precisamos reconhecer é que o pluralismo não vem para uma sociedade de fora para dentro, mas é inerente a toda sociedade.” (HOUNTONDJI, 1996 p.165)

No geral, conforme Petit (2015), a Pretagogia procura se constituir numa abordagem afrocentrada para formação de docentes e educadores/as num contexto geral, partindo de uma cosmovisão africana que considera que as particularidades das

manifestações afrodescendentes devem ser tratadas com bases conceituais e filosóficas de origem africana, uma vez que “a Pretagogia se alimenta dos saberes, conceitos e conhecimentos de matriz africana, o que significa dizer que se ampara em um modo particular de ser e de estar no mundo” (PETIT, 2015, p. 120). Porém, cabe uma reflexão perante essa citação, na qual o autor, Hountondji (1996), afirma que não há um modo único de ser e estar no mundo correspondente aos africanos/as, visto que:

O colonialismo então tem aprisionado as culturas africanas reduzindo seu pluralismo interno, [...] A cultura africana precisa voltar-se sobre si mesma, para o seu pluralismo interno e para sua abertura essencial. Nós devemos, portanto, como indivíduos, nos liberarmos psicologicamente a nós mesmos e desenvolver uma relação livre tanto com a tradição cultural africana quanto com as tradições culturais de outros continentes. ((HOUNTONDJI, 1996, p.166)

Para a autora, a Pretagogia, para além de valorizar as contribuições pedagógicas e filosóficas de matriz africana para a prática educacional, assume uma postura de transformação quando realiza intervenções pedagógicas que propõem contribuir nas mudanças de posturas, com recursos direcionados para a apropriação da cosmovisão africana, visto que,

Além das práticas corporais e artísticas, a Pretagogia incentiva a relação comunidade-escola, chamando mestres e mestras da cultura para dentro dos recintos educacionais, bem como a saída para locais recursos, ou seja, espaços que aproximem da compreensão da cosmovisão africana, desde áreas naturais, ao ar livre, até sede de entidades de praticantes das culturas tradicionais (visto como pessoas recursos). (PETIT, 2015, p. 125)

Contudo, se vê a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, com intuito de formar docentes reflexivos capazes de denunciar currículos que negam ou silenciam as culturas, uma vez que não existem um saber ou uma cultura melhor do que a outra. Deste modo, conforme apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira:

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

Com isso, entende-se que se trata de ampliar o foco dos currículos escolares para a interculturalidade e diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira, na qual cabe às escolas incluir no contexto das aprendizagens, estudos que proporcionam o

entendimento das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia.

Joviano Silva e Ivan Mello (2017) definem a interculturalidade que aparece como uma proposta pedagógica que busca promover diálogo de construção para uma educação antirracista como um pluralismo cultural, isto é, um modo de ser e estar nas interações entre várias culturas em mútuo respeito na convivência, sem pretensão de superioridade, com o objetivo de proporcionar trocas de experiências e o enriquecimento mútuo, uma vez que, para os autores, existe uma forte presença histórica na interculturalidade, ou seja, é através da história que se conhece os modos de vida diferentes entre as culturas.

Contudo Petit (2015) apresenta uma crítica relacionada à interculturalidade no sentido de que muitas das vezes o que acontece é um total desequilíbrio, uma vez que passamos em média 12 anos na escola estudando conteúdos culturais totalmente eurorreferenciados, num contexto em que os valores e literaturas acessíveis são totalmente a essa perspectiva e acompanhados de processos de desvalorização e negação das contribuições da matriz africana, mesmo sabendo que a maioria da população brasileira hoje se declara negra (preta e parda segundo o IBGE) e quando chega na universidade após esses anos no ensino básico, se depara com o mesmo apagamento dos referenciais afro, e quando é criado um componente curricular que poderia tratar de questões da afrodescendência, são sugeridas mesclas com questões indígenas ou diversidade sexual, tudo em nome da interculturalidade. Porém, esse contexto posto pela autora, é visto como uma deformação da interculturalidade, na qual é importante frisar que a interculturalidade não pretende ser a única abordagem das questões culturais e nem impede o estudo de temas especificamente africanos e afro-brasileiros.

Diante disso, mostra-se a urgência em reverter esse quadro, no sentido de permitir que as pessoas tenham acesso e conhecimento de forma consistente, qualificada e valorizada dos referenciais da matriz africana, uma vez que a questão da afrodescendência é um assunto que não deve ser tratado de forma ligeira e passageira.

É preciso considerar a relevância de acabar com o padrão de educação escolar baseado na epistemologia colonial, no sentido de romper com o modelo eurorreferenciado que o sistema educacional brasileiro adotou, uma base ocidental e eurorreferenciada, que subjuguou, silenciou e inviabilizou outros fundamentos e outros saberes, introduzindo uma educação antirracista nas formações iniciais e continuadas de professores(as), sobretudo para aqueles/as que não possuem conhecimentos sobre a temática, uma vez que para Gatti et al. (2019) é preciso oferecer às novas gerações,

condições de apropriação de conhecimentos relevantes à vida humana, aos conhecimentos sobre a natureza e a vida social e comunitária, mas também envolve a formação de pessoas em valores, atitudes, relações construtivas, colaborativas, ou seja, a formação como pessoas que partilham responsabilidades, uma formação que lhes permita exercer a cidadania com a consciência clara de direitos e deveres, dos cuidados de si e do outro, do valor do meio ambiente. Sua formação, nessa perspectiva, abrange não só os conhecimentos relativos à sua área de atuação, ao domínio de metodologias e práticas essenciais ao desenvolvimento de seu trabalho, mas, associada a esses conhecimentos, uma formação cultural e humanista que lhes permita compreender e problematizar a realidade social e seu trabalho futuro: ensinar formando a outrem, e nessa relação formando-se continuamente, também. (GATTI, et al, p.35)

Estando ciente disso, é necessário conscientizar que ainda existem desafios a serem trabalhados e superados em relação às práticas educacionais e materiais didáticos que cooperam com pensamentos preconceituosos e racistas. Por isso, existe uma necessidade de uma revisão epistêmica na formação de professores/as para a ressignificação do currículo e das práticas pedagógicas institucionalizadas nas escolas, a fim de problematizá-las, instigando a construir lógicas diferentes para a educação das relações étnico-raciais, baseadas no diálogo intercultural.

Assim sendo, no próximo capítulo, pretende-se analisar e compreender como que o curso de Pedagogia da Unilab-CE está promovendo o exercício no sentido da produção e disseminação de saberes na perspectiva de uma educação antirracista e anticolonial, levando esses conhecimentos para a práxis na educação e na sala de aula.

Portando, depois de tudo que já foi abordado, lança-se para os/as leitores/as um questionamento que fica para reflexão: O Brasil sendo um país da identidade cultural (religiosidade, culinária, música, arte, dança etc.) fortemente afro-brasileira/africana, por qual razão, ao longo da sua evolução histórica e conhecimento intelectual, tentou negar o ensino da sua história, cultura e identidade afro-brasileira, priorizando o sistema educativo baseado no modelo eurorreferenciado?

CAPÍTULO 4- PEDAGOGIA DECOLONIAL: O QUE DIZ A MATRIZ CURRICULAR

O presente capítulo está organizado em três tópicos, onde estes abordam primeiramente a proposta pedagógica decolonial, a partir do entendimento do PPC do curso de Pedagogia com a missão de entender o compromisso, os valores e os princípios do referente curso na importância da formação docente. Posteriormente, traz a matriz curricular do curso de Pedagogia, apresentando as componentes ofertadas ao longo da formação. Em linhas gerais, esta estrutura tem como objetivo analisar se as componentes curriculares inseridas na grade do curso, contribuem para que os/as futuros/as professores/as construam saberes necessários para a prática de uma educação antirracista.

4.1- Proposta pedagógica decolonial: o Projeto Pedagógico Curricular do curso de Pedagogia

A perspectiva decolonial surge de um entendimento teórico, que possibilita um descentramento de epistemologias e modelos produzidos pela colonialidade, questionando a centralidade do pensamento hegemônico eurorreferenciado de construção do saber histórico e social. Costa, Torres, Grosfoguel (2018, p.9) conceituam a decolonialidade, a fim de apreendermos “os processos de resistência e a luta pela resistência das populações afrodiaspóricas, especialmente a população negra brasileira”, uma vez que,

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

Parafraseando os autores, a decolonialidade, numa definição ampla, é entendida como uma resistência das populações negras brasileiras, no sentido de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas atribuídas, dando voz e visibilidade aos povos

subalternizados, marginalizados e oprimidos, que durante muito tempo foram silenciados. Assim sendo, conforme os autores, a decolonialidade se constitui como uma das vantagens do projeto acadêmico-político, a capacidade em desmistificar e sistematizar o que está em evidência, explicando historicamente a colonialidade do poder, do saber e do ser, nos ajudando a pensar em estratégias para transformar a realidade (COSTA, TORRES, GROSGOUEL, 2018).

Diante desse contexto, a decolonialidade nesse processo de questionar e problematizar as histórias de poder e saberes provenientes da Europa, cumpre um papel fundamental do ponto de vista epistemológico e político. Portanto, decolonialidade “é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24). Para os autores, a decolonialidade, por um lado, representa uma estratégia de transformação, a descolonização e construção dos saberes-fazer; por outro lado, “sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (IBIDEM, p.24)

Por conseguinte, tratando do campo educacional, propõe-se a perspectiva de pedagogia decolonial, isto é, uma práxis baseada na construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento, quebrando com a matriz do poder, do saber e do ser/viver colonial, a partir do conhecimento moderno que sustentam o sistema capitalista e dos atuais modelos educacionais, na qual se trata da “construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.28). Sendo assim, numa concepção geral, a perspectiva decolonial se constitui como uma necessidade urgente do diálogo, da afirmação do saber e de povos que foram marginalizados dentro da modernidade colonial.

Com o intuito de contribuir com a valorização dos conhecimentos e das culturas de matrizes africanas e afro-brasileiras, o curso de Pedagogia, a partir da escolha da matriz epistemológica, criou o Projeto Pedagógico Curricular que, em seu argumento principal, considera que “[...] romper com a tendência eurocentrada histórica na formação de professores ganhou corpo e a proposta afrocentrada foi a matriz selecionada para a construção da base formativa de professores na Unilab.” (MEIJER, 2019, p.599). Assim sendo, de acordo com o PPC do curso, um dos seus princípios curriculares numa perspectiva de caráter antirracista e anticolonial é:

[...] a aproximação epistêmica com o continente africano e suas diásporas, tendo como ponto de partida a aplicação da Lei 10.639/2003, que mobiliza orientações e chaves interpretativas eficazes para apontar

a centralidade da discussão das relações étnico-raciais e igualmente do rompimento da afonia em torno da história, dos aportes teóricos, científicos e culturais da África e da Diáspora. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC - Pedagogia, 2016, pp.56-57).

Nesse sentido, o curso propõe um argumento de romper com a colonialidade do saber histórico na formação de professores/as, apresentando a proposta afrocentrada para a construção da base formativa docente na UNILAB, ou melhor dizendo, trata-se de “ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.33), na qual o curso considerado apresenta como seu objetivo geral:

[...] formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.38)

Conforme Rebeca Meijer (2019), o curso de Pedagogia da UNILAB tem como base epistemológica uma perspectiva da afrocentricidade, que segundo o filósofo afro-americano, Molefi kete Asante (2009, p.93), é “um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”, na qual o autor ainda explica que:

No interior da proposta afrocentrada não há sistemas fechados, ou seja, não existem ideias vistas como absolutamente fora dos limites da discussão e do debate. Assim, o emprego da afrocentricidade na análise ou na crítica abre caminho para o exame de todos os temas relacionados ao mundo africano. (ASANTE, 2009, p.95)

Pensando nisso, e com base na proposta afrocentrada, Rebeca Meijer (2019) explicita que foi elaborado inicialmente, dentro do curso de Pedagogia da UNILAB, alguns componentes curriculares inéditos, enraizados na perspectiva afrocêntrica como:

Filosofia da Ancestralidade e Educação, Psicologia africana da educação, Fundamentos filosóficos e práticos da capoeira, Religiosidade de matriz africana no Brasil, Políticas curriculares e descolonização dos currículos, Didática nos países da Integração. (MEIJER, 2019, p.599)

Nesse sentido, para a autora, é um desafio enorme formar sujeitos, buscando teorizar sobre o ensino que propõe uma descolonização curricular e que pense na atuação

nos países integrados, uma vez que o conceito que se tem sobre a ideia afrocêntrica, se refere fundamentalmente à proposta epistemológica do lugar, conforme Molefi Kete Asante (2009) em relação aos/às africanos/as que tiveram uma mudança em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, “é importante que qualquer avaliação de suas condições em qualquer país seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora” (ASANTE, 2009, p.93). Entretanto, ao falar em basear numa localização, o autor comete um equívoco, pois uma localização não define uma referência única e central para processos culturais, econômicos e históricos. Nesse sentido, a proposta aqui trata de basear em uma referência africana entre várias possíveis.

Para o autor, a afrocentricidade surgiu a partir dos processos de conscientização política de um povo que existia à margem da educação e dos processos socioculturais, na qual ela é vista como “uma questão de localização precisamente porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica” (ASANTE, 2009, p.93). Contudo,

As desigualdades ocupacionais, locacionais, educacionais, jurídicas e institucionais, conjugadas com o mito de democracia racial, com o de silenciamento do debate e das contribuições negro-africanas, mostram a necessidade de políticas em todos os níveis da sociedade para a efetiva superação do racismo, que deita raiz profunda na sociedade brasileira. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.29)

Desigualdades essas que se revelam, na estrutura social e cultural da sociedade brasileira, através da expressão mais evidente do racismo, que desqualifica as cosmovisões negro-africanas e não reconhece as filosofias e cosmovisões das tradições, saberes e fazeres do povo negro no Brasil (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016). Assim sendo, conforme explicita o autor Molefi Kete Asante (2009), a afrocentricidade no meio desse caos, tornou-se uma articulação teórica, como também uma abordagem metodológica afrorreferenciada, sem que se possa definir um centro único de referência, no sentido de politizar sobre a agência dos povos africanos, na qual se refere a qualquer situação em que os africanos devem ser vistos como agentes em termos econômicos, culturais, políticos, sociais e protagonistas em seu próprio mundo.

Posto isto, o autor apresenta cinco características mínimas que sustentam o projeto metodológico afrorreferenciado, notadamente: interesse pela localização psicológica; compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico; e compromisso com uma nova narrativa da história da África (ASANTE, 2009). Para o autor se trata de enfrentar uma realidade, na qual o africano deve ser consciente e estar atento a tudo, procurando

sempre escapar do sistema da exclusão, uma vez que não se trata apenas de marginalização, mas de um processo sistemático de apagamento da sua presença, do seu significado, da sua imagem, em que foram “negados no sistema de dominação racial branco” (ASANTE, 2009, p.95), na qual é realidade negada o tempo todo, fortalecendo cada vez mais a estrutura social racista.

4.2- A estrutura da matriz curricular do curso de Pedagogia da Unilab

A integração curricular da licenciatura em Pedagogia é de, no mínimo, 4.400 (quatro mil e quatrocentas) horas-aula, na qual se inclui o aproveitamento da carga horária curricular do Bacharelado em Humanidades que se refere ao 1º ciclo de formação. A matriz semestral está organizada com tempo ideal de quatro anos (8 semestres) a ser integralizada, na qual “O PPC do curso de pedagogia ainda não prevê a oferta de componentes curriculares à distância. A indefinição é provocada pela incerteza diante dos estágios supervisionados obrigatórios” (BRASIL, MEC/UNILAB, PPCPedagogia, 2016, p.71). Portanto, assim como já foi dito anteriormente, a matriz curricular do curso em tela é amparada ao princípio da interdisciplinaridade uma vez que passa pelos saberes das cosmovisões de base africana e de suas diásporas na construção do conhecimento sobre educação, assim como todas as disciplinas debatem na perspectiva decolonial do pensamento, além da conexão por meio de ações de extensão (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016), uma vez que,

No que concerne a carga horária de atividades de extensão, o curso de licenciatura em pedagogia garante 10% de sua carga horária para ações de extensão, como orienta a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e envolvendo as seguintes atividades a serem comprovadas pelos estudantes: Participação em projeto ou programa de extensão, Participação em curso de extensão, Participação em atividades de extensão, Facilitação ou monitoria de curso ou atividade de extensão. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.73).

Conforme explicita o PPC do curso, a pretensão é proporcionar uma formação amparada em teorias que defendem a relação intrínseca entre teoria e prática, ou seja, o PPC do curso de Pedagogia “prioriza a carga horária prática em todas as componentes curriculares teóricas, contra o modelo de formação aplicacionista, a partir do qual se aprende para só depois aplicar os conhecimentos nos estágios ao final do curso” (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.72).

Quadro 1- Componentes curriculares obrigatórias e optativas do BHU a serem aproveitadas, cursadas no 1º e 2º semestres- 2º Ciclo – Licenciatura em Pedagogia da UNILAB

Cód.	Componente	CH
AH0003	Inserção à Vida Universitária	40
AHL0001	Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos	40
AHL0005	Leitura e Produção de Texto I	40
AHL 0010	Leitura e Produção de Texto II	40
AHL0004	Iniciação ao Pensamento Científico	40
AHL0006	Tópicos Interculturais nos Espaços Lusófonos	40
AHL0002	Estrutura e Dinâmica das Soc. Escravistas I	40
AHL0007	Estrutura e Dinâmica das Soc. Escravistas II	40
BHU0021	Filosofia I	40
BHU0021	Sociologia I	40
AHL0025	Cultura Afro-Brasileira	40
IHL0024	História das Ideias Políticas e Sociais	40
AHL0020	Educação e Sociedade I	40
AHL0030	Educação e Sociedade II	40
AHL0018	Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Humanidades	40
Cód	Componente Optativas	CH
	Educação, gênero e etnia	40
	Educação Intercultural	40
	Educação em Direitos Humanos	40
	Filosofia, ancestralidade e religiosidade africana e afro-brasileira	40
	Seminário Temático em Educação	40
	Arte e Educação	40

Fonte: UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016

Quadro 2- 2º Ciclo Formativo – Curso de licenciatura em Pedagogia da UNILAB

3º SEMESTRE						
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				PRÉ-REQUISITO
		TE	PR	EX	T	
	Filosofia da Ancestralidade e Educação	30	15	15	60	Não
	Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração	60	15	15	90	Não
	História da educação nos países da integração	45	-	15	60	Não
	Fundamentos filosóficos e práticos do samba e Capoeira	30	15	15	60	Não
	Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I	60	15	15	90	Não
Total		225	60	75	360	

Obs. Considerar: Teoria (TE), Prática (PR), Extensão (EX) e Total (T)

4º SEMESTRE						
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				PRÉ-REQUISITO
		TE	PR	EX	T	
	Organização da educação básica nos países da integração	45	15	15	75	Não
	Educação e literatura negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábula e contos africanos e afro-brasileiros	30	15	15	60	Não
	Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração	30	15	15	60	Não
	Educação, gênero e sexualidade nos países da integração	45	-	15	60	Não
	OPTATIVA I	30	-	-	30	Não
	OPTATIVA II	30	-	-	30	Não
	Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem II	60	15	15	90	Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I

Total	270	60	75	405	
--------------	-----	----	----	------------	--

Obs. Considerar: Teoria (TE), Prática (PR), Extensão (EX) e Total (T)

5º SEMESTRE						
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				PRÉ-REQUISITO
		TE	PR	EX	T	
	Fundamentos da Gestão educacional nos países da integração	45	15	-	60	Não
	Didática nos países da Integração	45	15	-	60	Não
	Arte africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental nos países da integração	60	15	15	90	Não
	Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro-brasileira dos lugares	15	15	15	45	Fundamentos filosóficos e
						práticos do samba e Capoeira
	Metodologia de pesquisa em educação nos países da integração	60	-	-	60	Não
	Língua brasileira de sinais – LIBRAS	60	-	-	60	Não
	Total	285	60	30	375	
6º SEMESTRE						
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				PRÉ-REQUISITO
		TE	PR	EX	T	
	Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração	45	15	-	60	Não
	Alfabetização, letramento e bilinguismo nos países da integração	60	15	15	90	Não
	Educação infantil nos países da integração	60	15	15	90	Não
	Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva	30	-	-	30	Não
	Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga	30	45	-	75	Didática
	OPTATIVA III	30	-	-	30	Não

	OPTATIVA IV	30	-	-	30	Não
	TCC I	90	-	-	90	Metodologia
Total		375	90	30	495	
7º SEMESTRE						
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				PRÉ-REQUISITO
		TE	PR	EX	T	
	Ensino da EJA nos países da integração	30	30	-	60	Didática
	Estágio Supervisionado em EJA nos países da integração	45	-	60	105	Não
	Ensino da Etnomatemática	30	30	-	60	Didática
	Ensino das ciências naturais nos países da integração	30	30	-	60	Didática
	Estágio Supervisionado da educação infantil nos países da integração	45	-	60	105	Não
	Ensino da língua portuguesa nos países da integração	30	30	-	60	Didática
	Autobiografia e educação	30	15	15	60	Não
	OPTATIVA V	30	-	-	30	Não
	TCC II	90	-	-	90	TCC I
Total		360	135	135	630	
8º SEMESTRE						
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				PRÉ-REQUISITO
		TE	PR	EX	T	
	Ensino da história nos países da integração	30	30	-	60	Didática
	Ensino da geografia nos países da integração	30	30	-	60	Didática
	Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental nos países da integração	45	-	60	105	Não

	Estágio Supervisionado em Gestão educacional nos países da integração	45	-	60	105	Fundamentos da Gestão
	Pesquisa e prática da atuação do pedagogo em ambientes não escolares nos países da integração	30	45	-	75	Metodologia
	OPTATIVA VI	30	-	-	30	Não
	OPTATIVA VII	30	-	-	30	Não
	TCC III	120	-	-	120	TCC II
	Total	360	105	120	585	

Fonte: UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016

Quadro 3- Núcleo das Componentes Curriculares Optativas do curso de Pedagogia da Unilab

COMPONENTES CURRICULARES OPTATIVAS		
Código	Nome	CH
	Pretagogia	30 H/A
	Cosmovisão Africana e da diáspora	30 H/A
	Corpo, Dança Afro e Educação	30 H/A
	Tradição oral africana	30 H/A
	A língua Banta e a sua influência nas manifestações afro-brasileiras	30 H/A
	Aspectos pedagógicos das Brincadeiras e Folguedos de raiz africana no Brasil	30 H/A
	Educação Escolar Indígena	30 H/A
	Educação Escolar Quilombola	30 H/A

	Educação ambiental nos países da integração	30 H/A
	Religiões de matriz africana no Brasil	30 H/A
	Religiões Tradicionais Africanas	30 H/A
	Tópicos Especiais I	30 H/A
	Tópicos Especiais II	30 H/A

Fonte: UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016

Quadro 4- Núcleo das Componentes Curriculares de Estágios Acadêmicos do curso de Pedagogia da Unilab

NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ESTÁGIOS						
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA			PRÉ-REQUISITO	
		TE	PR/EX	T		
	Estágio em EJA nos países da integração	45	60	105	Não	
	Estágio da educação infantil nos países da integração	45	60	105	Não	
	Estágio nas séries iniciais do ensino fundamental nos países da integração	45	60	105	Não	
	Estágio em Gestão educacional nos países da integração	45	60	105	Não	
TOTAL		180	240	420		

Fonte: UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016

Quadro 5- Resumo da Matriz Curricular do curso de Pedagogia da Unilab

RESUMO DA MATRIZ CURRICULAR		
Eixos de conhecimento	Carga horária	Percentual
Núcleo das atividades estruturantes	2.430 h/a	56%
Estágios Obrigatórios	420 h/a	10%
Núcleo Optativa	210 h/a	5%
Atividade Prática	510 h/a	12%
Atividades de Extensão	430 h/a	10%
Atividades Complementares	400 h/a	7%
CARGA HORÁRIA TOTAL	4.400 h/a	100%

Fonte: UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016

4.3- Resultados e discussões

A partir das abordagens feitas ao longo dessa pesquisa e analisando a matriz curricular, compreende-se que o curso de Pedagogia da Unilab tem considerado, ao longo da sua formação pedagógica, os saberes docentes afro e afro-brasileiros precisos e significativos na construção de uma educação decolonial e antirracista, apresentando na sua matriz das componentes curriculares, o diálogo crítico e reflexivo no que tange à diversidade cultural e social envolvendo a comunidade no entorno do Maciço de Baturité e os países que integram a UNILAB. O curso considerado, a partir de suas atividades diferenciadas, como oficinas, monitorias, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão entre outros (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016), possibilitam a aquisição de diferentes conhecimentos profissionais, que são considerados indispensáveis ao exercício de uma prática docente, exigindo dos futuros docentes atuações diferenciadas, na qual

O currículo deverá, permanentemente, estar comprometido com a compreensão e explicitação da realidade educacional dos discentes (egressos) do curso de pedagogia da UNILAB, e considerar suas vinculações históricas com o contexto local, nacional e internacional. Buscará, ainda, comprometer-se com a busca de uma eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos, da crítica e da transformação social. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.61)

Nessa perspectiva apresentam-se vários princípios curriculares orientadores, que encaminham o PPC do curso, no sentido construir um currículo que condiz com a realidade dos países da integração, são eles:

- 1- Aplicação da Lei 10.639/03;
- 2-Valorização do corpo e da realidade;
- 3-Valorização da ancestralidade africana;
- 4-Conceito de currículos expandidos pelas lutas antirracismo no âmbito global e nos lugares, unidade na diversidade e os currículos dos lugares;
- 5-Reconhecimento da história comum dos povos da África e da Diáspora
- 6-Pertinência e relevância social da formação para o desenvolvimento social, político, econômico e filosófico, dos países da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira numa perspectiva de transformação equitativa e ecologicamente sustentável, respeitosa dos valores comunitários ancestrais atualizados pela modernidade em curso;
- 7-Respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais
- 8-Formação crítico-reflexiva ancorada na dialogicidade;
- 9-Relação teoria-prática: Articulação dos conhecimentos teóricos, com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional;
- 10-Integração entre ensino, pesquisa e extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social;
- 11-Interdisciplinaridade e circularidade dos saberes;
- 12-Currículo decolonial;
- 13-A pesquisa como princípio educativo;
- 14-O desenvolvimento social, político, econômico e filosófico, dos países da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira numa perspectiva de transformação equitativa e ecologicamente sustentável, respeitosa dos valores comunitários ancestrais atualizados pela modernidade em curso;
- 15-Promoção da integração entre os alunos e as alunas das diversas nacionalidades e etnias representadas, respeitando a diversidade cultural a partir de um currículo em diálogo constante com as especificidades internas aos países da Integração e deles entre si.
- 16-Valorização do trabalho pedagógico é o foco formativo do profissional da educação, tanto em espaços escolares quanto não escolares. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.9192)

Por outro lado, as atividades complementares às práticas acadêmicas têm por objetivo:

[...] diversificar o processo de ensino-aprendizagem, propiciando vivências significativas por meio da participação do estudante em espaços de formação social, humana e cultural: articulando teoria e prática, contribuindo, assim, para sua formação profissional e cidadã ampla, bem como a compreensão ampla dos processos históricos culturais e sociais. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPC- Pedagogia, 2016, p.91-92)

Segundo Rebeca Meijer (2019), a análise que se tem das atividades dentro do curso de Pedagogia é que “são muito significativas para a lapidação dos saberes docentes

ancestrais” (MEIJER, 2019, p.610). Para a autora, esses saberes docentes de natureza ancestral na formação dos discentes se configura como uma grande contribuição “no sentido de influir na construção de um pensamento pedagógico contemporâneo que não nega a contribuição de Pedagogias populares, comunitárias, negras e subalternizadas pela colonização” (MEIJER, 2019, p.610), e ao mesmo tempo, não permite que os ancestrais fiquem no esquecimento da memória e da história da educação brasileira.

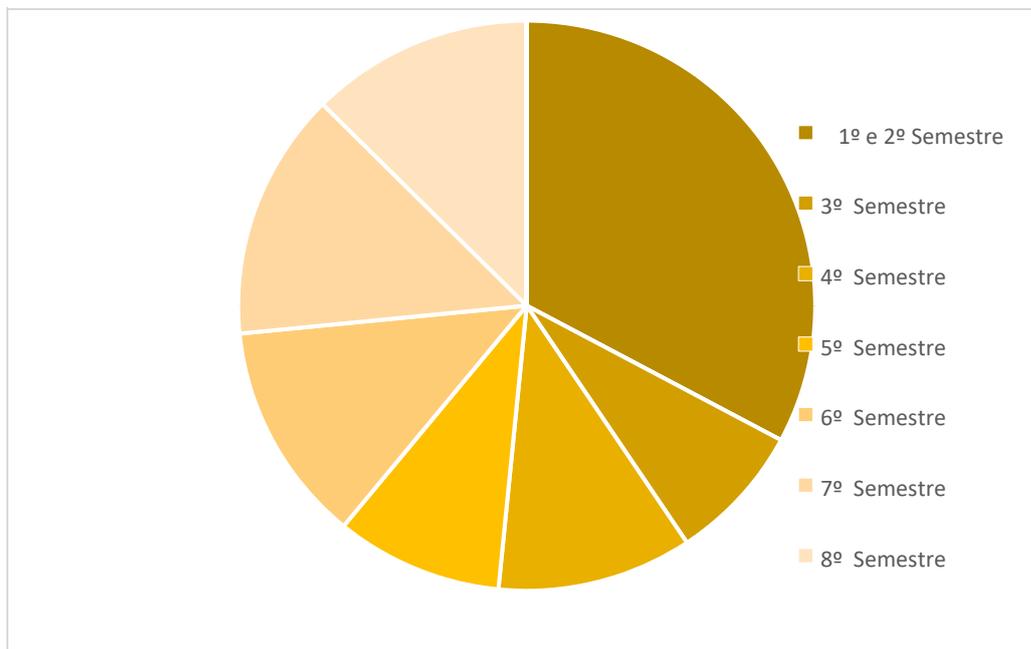
Apresenta-se agora os componentes curriculares a serem analisados, a partir da proposta pedagógica curricular do curso de Pedagogia da UNILAB, quanto à presença dos saberes enraizados numa perspectiva afrocêntrica. Como dito anteriormente, a matriz curricular do curso de Pedagogia é semestral com tempo ideal de quatro anos (8 semestres) a ser integralizada, na qual para além:

[...] dos componentes do núcleo obrigatório dos conhecimentos em pedagogia, a matriz curricular oferece componentes optativas e de estágios de forma a possibilitar a práxis, possibilitando desta forma maior dinâmica, interdisciplinaridade e flexibilidade curricular. Os Estudantes terão possibilidade de escolher componentes curriculares ofertadas no âmbito da matriz do próprio curso, as componentes optativas, como também podem cursar componentes de outros cursos que forem disponibilizadas vagas. (BRASIL, MEC/UNILAB, PPCPedagogia, 2016, p.72)

Assim sendo, essas componentes obrigatórias, optativas e de estágios, que constituem a matriz curricular do curso, são imprescindíveis na formação pedagógica, permitindo que os discentes obtenham conhecimentos específicos, auxiliando no processo de reflexão e atuação.

O PPC do curso apresenta 64 (sessenta e quatro) componentes ao longo dos 8 (oito) semestres, incluindo componentes obrigatórias, optativas, estágios e TCC (Trabalho de Conclusão do curso), como apresentado nos quadros acima.

Gráfico 1- Abordagem dos componentes curriculares, enraizados na perspectiva afrocêntrica



Fonte: Gráfico Pessoal

A partir do gráfico acima, podemos analisar as porcentagens das componentes que propõem uma abordagem das temáticas enraizadas na perspectiva afrorreferenciada, na qual existem 64 componentes ao longo dos 8 semestres do curso, sendo que:

- No primeiro e segundo semestre, das 21 componentes, 8 componentes propõem um estudo afrorreferenciado, que equivale a 12.50% do total dos componentes;
- No terceiro semestre, das 5 componentes, 4 componentes que correspondem a 6.25%, do total dos componentes do curso, propõem a reflexão do tema afrorreferenciado,
- No 4º semestre, das 7 componentes, 4 componentes que equivalem a 6.25%, do total dos componentes do curso, sugerem a discussão da temática afrorreferenciado;
- No 5º semestre, das 6 componentes, 5 componentes que representam a 7.81%, do total dos componentes do curso, propõem a abordagem da temática afrorreferenciada;
- No 6º semestre, das 8 componentes, 4 componentes que correspondem a 6.25%, do total dos componentes do curso, apresentam o estudo do tema afrorreferenciado;

- No 7º semestre, das 9 componentes, 7 componentes que correspondem a 10.94%, do total dos componentes do curso, propõem o debatem da temática afrorreferenciada;
- E por fim, no 8º semestre, das 8 componentes, 5 componentes que equivalem a 7.81%, do total dos componentes do curso, apresentam a abordagem da temática.

A partir desses resultados, compreende-se que 57,81% do total das componentes, ou seja, mais da metade das atividades curriculares do curso de Pedagogia da Unilab CE, propõem uma abordagem na perspectiva da educação antirracista. Sendo assim, considera-se que a maior parte do currículo do curso em tela, é afrorreferenciada.

Portanto, segue abaixo as referidas componentes que apresentam o debate da temática na perspectiva afrorreferenciada, a partir da ordem semestral:

1º e 2º semestres: Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos; Tópicos Interculturais nos Espaços Lusófonos; Estrutura e Dinâmica das Soc. Escravistas I e II; Cultura Afro-Brasileira; Educação, gênero e etnia; Educação Intercultural; e Filosofia, ancestralidade e religiosidade africana e afro-brasileira.

3º semestre: Filosofia da Ancestralidade e Educação; Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração; História da educação nos países da integração; e Fundamentos filosóficos e práticos do samba e Capoeira.

4º semestre: Organização da educação básica nos países da integração; Educação e literatura negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábulas e contos africanos e afro-brasileiros; Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração; e Educação, gênero e sexualidade nos países da integração.

5º semestre: Fundamentos da Gestão educacional nos países da integração; Didática nos países da Integração; Arte Africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental nos países da integração; Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro-brasileira dos lugares; e Metodologia de pesquisa em educação nos países da integração.

6º semestre: Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração; Alfabetização, letramento e bilinguismo nos países da integração; Educação infantil nos países da integração; e Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga.

7º semestre: Ensino da EJA nos países da integração; Estágio Supervisionado em EJA nos países da integração; Ensino da Etnomatemática; Ensino das ciências naturais nos

países da integração; Estágio Supervisionado da educação infantil nos países da integração; Ensino da língua portuguesa nos países da integração; e Autobiografia e educação.

8º semestre: Ensino da história nos países da integração; Ensino da geografia nos países da integração; Estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental nos países da integração; Estágio Supervisionado em Gestão educacional nos países da integração; e Pesquisa e prática da atuação do pedagogo em ambientes não escolares nos países da integração.

Ademais, segue também as componentes optativas que propõe a discussão do tema na perspectiva da educação afrorreferenciada: Pretagogia; Cosmovisão Africana e da diáspora; Corpo, Dança Afro e Educação; Tradição oral africana; A língua Banta e a sua influência nas manifestações afro-brasileiras; Aspectos pedagógicos das Brincadeiras e Folgedos de raiz africana no Brasil; Educação Escolar Quilombola; Religiões de matriz africana no Brasil; e Religiões Tradicionais Africanas.

Conforme o PPC do curso em tela, fica explícito que tais componentes, quer obrigatórias ou optativas, apresentam elementos curriculares afrorreferenciados, que partem da ementa, a partir de vários saberes, notadamente eles: saberes filosóficos, que trazem conceitos essenciais às cosmovisões africanas: corpo, mito, rito, tempo, ancestralidade, apresentando assim, a educação numa perspectiva de descolonização do saber; saberes sociológicas a partir das manifestações de violência na sociedade contemporânea com ênfase no racismo e seus desdobramentos na sociedade e para compreensão da prática escolar; saberes antropológicas, como alteridade, etnicidade, raça, sincretismo, hibridismos, africanidades e diferenças sociais no campo das relações raciais e estudos etnográficos de base africana; saberes históricos que propõem estudos sobre os processos educativos seculares na África, na comunidade dos países africanos de língua oficial portuguesa e na diáspora, a partir da história da educação no contexto colonial e pós-colonial. Assim sendo, conforme o documento, a história da educação, nesses contextos, se dá a partir do panafricanismo, negritude, quilombismo, poder negro, Lei 10.639/03 e a História encruzilhada da África e da Diáspora. Em suma, saberes psicológicos, que trazem a contextualização dos Estudos Africanos no Mundo, apresentando também os marcos históricos da psicologia na perspectiva das relações étnico-raciais e fundamentos de uma psicologia social africana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs a desenvolver uma pesquisa sobre a educação antirracista, na formação de professores no curso de Pedagogia da Unilab-CE, como saberes necessários que conduzem para a prática de uma educação antirracista. É importante destacar que a educação antirracista se baseia no fato de que o racismo faz parte da estrutura da sociedade brasileira, na qual precisa ser contestado tanto nos sistemas de ensino, quanto na comunidade em que o sujeito está inserido.

Pensar na educação antirracista é estar atento e cuidar para que as relações interpessoais entre sujeitos negros e brancos sejam respeitadas, possibilitando que todos/as tenham sua identidade, história e cultura acolhidos e reconhecidos na escola, na sala de aula e na sociedade, uma vez que esse processo de ensino-aprendizagem esta pautado no reconhecimento da existência do problema racial na sociedade brasileira, no respeito à diferença, na promoção da igualdade e na valorização de diversidade e da trajetória dos diferentes povos que constituem o Brasil, sem sentimentos de superioridade ou de inferioridade.

É preciso formar professores/as conscientes, no sentido de contribuir com a desconstrução da centralidade e superioridade da visão europeia sobre as outras visões de mundo, uma vez que esse olhar eurorreferenciado é preconceituoso, já que não contempla as outras formas de expressões e valores. Uma formação capaz de possibilitar que os/as docentes levem para dentro do espaço acadêmico discussões da questão do racismo epistêmico, que privilegiou a afirmação dos saberes produzidos pelo ocidente como os únicos legítimos e com capacidade de acesso à universalidade e à verdade.

Existe uma necessidade da reconstrução do discurso educativo antirracista, que vai muito além de aplicar a Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

Ao recapitular a trajetória e configuração dessa pesquisa, considera-se que é preciso constantemente uma reflexão sobre as questões das relações étnico-raciais no currículo e planejamento acadêmico, no sentido de facilitar o diálogo e articulação de relações interpessoais, promovendo assim, o respeito e igualdade entre os sujeitos que integram o espaço da escola. Devido ao Brasil ser um país com grande diversidade étnica, é preciso descolonizar os currículos liberando-os da perspectiva do saber eurorreferenciado, uma vez que esse currículo sustenta uma herança colonial que valoriza

uma única forma de saberes-fazer, reproduzindo um padrão que nega e silencia as diferenças presentes no universo escolar e na sociedade. Assim sendo, esse processo de descolonização curricular se torna mais um desafio para a educação escolar, na qual se propõe um diálogo que pretende alcançar a escola, o currículo, as universidades, o campo de produção do saber, a formação docente e, sobretudo, a realidade social.

Dessa forma, para a construção de um Brasil mais justo é necessário que a educação seja de fato um direito de todos/as, porém, a escola vem demonstrando grande dificuldade para atender à diversidade humana, mas ela deve promover o respeito às diferenças culturais, proporcionando oportunidades iguais para todos/as os/as brasileiros/as. É preciso que a escola seja um espaço para que os sujeitos, a partir das novas visões do mundo, construam os seus próprios valores, fundamentos e conhecimentos, que coloca o/a estudante como protagonista, responsável e atuante nas mais diversas situações sociais e profissionais.

A abordagem pautada na contextualização das questões das relações étnico-raciais, na sociedade brasileira, mostra que estas relações são demarcadas por um processo histórico, definida por uma ideologia racial que classifica os sujeitos conforme as suas características fenotípicas. Assim sendo, é preciso que o Brasil passe por uma desconstrução dos estereótipos que reforçam a desumanização da população negra desde o período da escravização. Nesse contexto, o Movimento Negro surge no sentido de reivindicar uma reeducação e emancipação da sociedade e do Estado, no sentido de produzir novos saberes e entendimentos sobre as relações étnico-raciais e o racismo no Brasil. Portanto, mesmo tendo essas marcas estereotipadas e negativas deixadas pelas vivências de preconceitos e discriminações, a/o negra/o vem se reconstruindo positivamente, nesse processo de reconhecer a sua negritude como movimento de resistência.

Eu, sendo uma mulher negra e africana, olhando para o meu espelho ancestral, me permito uma autorreflexão/avaliação de que precisamos destruir na nossa consciência aquilo que a história e a sociedade colonizadas insistem em afirmar, que nós, da população negra (africano/a e afro-brasileiro/a), somos descendentes de escravo/a. Muito pelo contrário, nós somos descendentes de civilizações africanas, reinos poderosos e povos fortes e corajosos. Descendentes de reis e rainhas, príncipes e princesas, descendentes das pessoas que desenvolveram a escrita, a astrologia, as ciências, as técnicas agrícolas, descendentes daqueles que construíram as pirâmides e domina medicina alternativa, na qual passaram pelo processo colonial-capitalístico e de escravização.

O estudo sobre a formação de professores/as, a partir do seu contexto da evolução histórica sobre a profissão docente, o ensino Normal, Magistério e a licenciatura e as políticas educacionais e sobre os impactos da lei 10.639/03 para a construção de uma educação antirracista, possibilitou-nos entender que a democratização do currículo escolar, pautada no reconhecimento da pluralidade e na diversidade, no Brasil, configura-se como um desafio para a educação brasileira, na qual podem ser incluídos no espaço escolar conteúdos significativos relacionados à contribuição de outros segmentos sociais da população para a construção da nação brasileira. Vale lembrar que dispositivos foram construídos conflitivamente a partir da mobilização dos Movimentos Sociais Negros.

Partindo da compreensão dos processos de formação de professores e sua interface numa perspectiva antirracista no curso de Pedagogia da Unilab-CE, foi possível perceber que a construção institucional da UNILAB e do curso considerado procurou se constituir uma abordagem afroreferenciada para a formação docente, apresentando-nos o referencial teórico-metodológico amparado nos valores e ensinamentos das cosmovisões africanas, que rompe com a visão euroreferenciada.

O estudo pautado na afrocentricidade é designado como base epistemológica do curso considerado, que a partir da prática e perspectiva, percebe os/as africanos/as como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural. Tal estudo surge a partir dos processos de conscientização política de uma população que existia à margem da educação e dos processos socioculturais.

Assim sendo, ao analisarmos a matriz curricular do curso de Pedagogia da Unilab-CE percebemos que a mesma é amparada no princípio da interdisciplinaridade, uma vez que passa pelos saberes da cosmovisão de base africana e de suas diásporas na construção do conhecimento sobre educação, assim como a maioria dos componentes debatem a perspectiva decolonial do pensamento, além da conexão por meio de ações de extensão, que, conforme explicita o PPC do curso, a pretensão é proporcionar uma formação amparada em teorias que defendem a relação intrínseca entre teoria e prática. Contudo, é importante frisar aqui que a cosmovisão africana abordada no curso de uma forma singular não se configura na valorização das pluralidades das culturas africanas existentes na África.

A partir da formação diferenciada que o curso propõe, percebemos que a proposta da educação antirracista se configura como uma necessidade urgente e contemporânea, juntamente com educação decolonial, contribuindo para que cada sujeito venha desenvolver uma consciência crítica e reflexiva a respeito de suas práticas. Portanto,

podemos considerar que a partir dos resultados dessa pesquisa, ficou evidente que na maioria das componentes curriculares, a abordagem na perspectiva afroreferenciada no curso de Pedagogia da Unilab-CE, a partir do estudo do PPC do curso, baseado no compromisso, princípios e na importância da formação docente em relação à temática das relações étnico-raciais, propõem uma reflexão e debate ao enfrentamento do racismo em todos os contextos, histórico, político, social e acadêmico.

Entretanto, ao fazer uma autoavaliação como egressa do curso, afirmo que é preciso problematizar o estudo raso sobre a diversidade nas componentes curriculares referente a Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática do ensino da história e cultura Afro-Brasileira e Indígena, uma vez que o curso tem uma forte presença afro, mas deixa de lado, ou seja, propõe o estudo de forma limitada sobre a diversidade / lei 11.645, reduzindo apenas em componente optativa (Educação escolar indígena).

Em suma, o que ficou de reflexão a partir dessa pesquisa, é que se o curso fala tanto em diversidade étnico-raciais, na qual se tem uma compreensão da existência político-social dos diferentes grupos presentes em sociedade brasileira, sobretudo no curso em tela, faz-se necessário contemplar completamente a Lei 11.645, uma vez que existe o processo seletivo específico para ingresso de estudantes indígenas nos cursos de graduação de Pedagogia, abordando assim por igual as cosmovisões africanas, afro-brasileiras e indígenas, a partir de ensino nos conteúdos curriculares, em relação as suas histórias e culturas.

É importante chamar atenção que além do curso adotar um referencial teórico que propõe o rompimento com o euroreferenciado, o PPC, a partir da sua fundamentação, apresenta componentes que coincidem com as determinações da política para a educação das relações étnico-raciais. De forma geral, todas as minhas vivências, a partir das componentes debatidas durante a minha formação acadêmica, sobretudo nesses dois anos intensos e delicados do mestrado, potencializaram a minha aprendizagem, estabelecendo uma visão crítica sobre as relações interpessoais, conscientizando-se da importância da inclusão abrangente de sujeitos e conteúdos no currículo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, 264 p.

ANFOPE- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública nacional/cne sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Brasília, 23 de abril de 2001.

_____. **Estatuto social associação nacional pela formação dos profissionais da educação**. Brasília, 27 de novembro de 2012.

ASANTE, Molefi K. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Ed. Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10648364/artigo-215-da-constituicao-federal-de1988>>. Acesso em 08 de Junho de 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC, 2004.

_____. **Discriminação sofrida pelos negros no Brasil precisa ser combatida, diz ONU**. Brasília, 2014. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitoshumanos/noticia/2014-09/discriminacao-sofrida-pelos-negros-no-brasil-precisa-sercombatida>>. Acesso em 27 de maio de 2022.

_____. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. **Lei nº 12.289, de 20 de junho de 2010. Brasília (DF)**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm>. Acesso em 27 de Setembro de 2021.

_____. **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", e dá outras providências. Brasília (DF). Disponível em: <[>.](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%3%a3o_no_curr%3%adculo_oficial_da_Hist%3%b3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.639%2C%20de%209%20de%20janeiro%20de,%22Hist%C3%B3ria%20e%20Cultura%20AfroBrasileira%22%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%3%AAncias.>)

_____. **Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de educação.** Brasília: MEC, 2004.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afrobrasileira e africana.** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, SECADI, 2013. 104 p.

_____. **Projeto Pedagógico Curricular- Licenciatura em Pedagogia. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará, 2016.** Disponível em: <<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedagógico-Curricular-doCurso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>> Acesso em 20 de Outubro de 2021.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Prefácio à 2ª impressão (2000).** In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrílica e crítica: A supremacia racial e o branco antirracista. **Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv** 8(1): 607-630, 2010.

CARDOSO, Lourenço (2008). **O branco “invisível”:** um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). (Dissertação de mestrado), Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

CARNEIRO, Sueli. Identidade Feminina. In. **Cadernos Geledés.** Nº4, 1993.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação,** vol. 16, núm. 2, 2003, pp. 221-236.

COSTA, Joaze Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGOUEL, Ramón. (Orgs). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades)

COSTA NETO, Antonio Gomes da. **A diversidade étnico-racial como princípio da LDB:** instrumento filosófico-jurídico da desconstrução do racismo. 2013. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/13/17/a-diversidadeeacutetnico-racial-como-principio-da-ldb-instrumento-filosoficojuridico-da-desconstrucao-do-racismo>. Acesso em 16 de maio de 2022.

DANTAS, Luís Thiago Freire. **O Eurocentrismo e seus Críticos e O Conhecimento da Fronteira** (Capítulos 1 e 2). In: **Descolonização Curricular: a Filosofia Africana no ensino Médio.** – São Paulo: Editora Perse, 2015.

DAVIS, Angela, 1944. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas:** tradução de Renato da Silveira.

Salvador: EDUFBA, 2008. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wpcontent/uploads/2013/08/Frantz_Fanon_Pele_negra_ma_scaras_branças.pdf>. Acesso em 20 de Maio de 2022.

FERREIRA, Michele Guerreiro. **Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na UNILAB**. Recife, 2018, 275 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/32814>>. Acesso em 13 de Maio de 2022.

FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da. Perspectiva pós-colonial das relações étnico-raciais nas práticas curriculares: conteúdos selecionados e silenciados. **Revista Teias** v. 14 • n. 33 • 25-43 • (2013): Dossiê Especial. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24363>. Acesso em: 16 de Maio de 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

FREYRE, Gilberto, 1900-1987. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal** / Gilberto Freyre; apresentação de Fernando Henrique Cardoso. — 481 ed. rev. — São Paulo: Global, 2003. — (Introdução à história da sociedade patriarcal no Brasil; 1).

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 03 de Maio de 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019, 351 p.

GHEDIN, Evandro. **Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade**. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR (CONPEF), 4. 2009. Londrina. Anais... Londrina: UEL, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. 2005. In: BRASIL. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 2005.

_____. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE** – v.27, n.1, p. 109-121, 2011.

_____. **Educação e relações raciais:** Discutindo algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educ. Pesqui. [online]. 2003, v. 29, n. 1, p. 167-182. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>>. Acesso em 27 de Novembro de 2020.

_____. **O movimento negro educador:** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

_____. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>>. Acesso em 19 de Novembro de 2021.

GONZALEZ, Lélia de Almeida. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** In: Revista Ciências Sociais Hoje, Anpocs, 1984, p.223-244.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. **Multiculturalismo e educação:** do protesto de rua a propostas e políticas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 109-123, jan./jun. 2003.

_____. **O jogo das diferenças:** o multiculturalismo e seus contextos. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOUNTONDJI, Paulin. **African Philosophy, Mith and Reality.** Indiana University Press, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. [tradução Silvana Cobucci Leite]. 9. Ed.- São Paulo: Cortez, 2011.(Coleção questões da nossa época; v. 14)

INSTITUTO LULA. **Relembre a criação e a proposta da Unilab.** Disponível em: <<https://institutolula.org/relembre-a-criacao-e-a-proposta-da-unilab>> Acesso em: 29 de maio de 2022.

LIMA, Ivan Costa. **História da educação do negro(a) no Brasil:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. -1. ed.- Curitiba: Appris, 2017.

LIMA, Antonio Jhonata De Oliveira. **Estágio supervisionado e relações étnicoraciais:** a construção do pedagogo na perspectiva de educação antirracista. Monografia- Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Acarape-CE, 2019.

LÜDKE, Menga.; BOING, Luiz Alberto. **Do trabalho à formação de professores**. 2012.

LUIZ, Maria Fernanda; OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro. Reflexões para uma prática pedagógica para reeducação das relações étnico-raciais. In: SILVA, Geranilde Costa e; LOPES, Monalisa Soares; MONTEIRO, Rita Maria Paiva (orgs). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na universidade: caminhos e perspectivas**. Fortaleza: Impreco, 2017.

MACHADO, Adilbênia Freire; OLIVEIRA, Eduardo. **Africanidades, legislação e ensino – Educação para relações étnico-raciais, lei 10.639, filosofia e ancestralidade**. In: KOMINEK, Andrea Maila Voss; VANALI, Ana Crhistina (orgs.) Roteiros temáticos da diáspora: caminhos para o enfrentamento ao racismo no Brasil. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Pags. 49 a 75.

MEIJER, R. de A. e S. **A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração**. Debates em Educação, [S. l.], v. 11, n. 23, p. 598–611, 2019. DOI: 10.28998/2175-6600.2019, v11n23p598-611. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217> . Acesso em: 27 maio. 2022.

MONTEIRO, Artemisa Odila Candé; LIMA, Ivan Costa. **Unilab 10 anos: Experiência, desafios e perspectivas de uma Universidade Internacional com a África e Timor-Leste no interior da Bahia e Ceará – v.1 [recurso eletrônico] / Artemisa Odila Candé Monteiro; Ivan Costa Lima (orgs).** – Fortaleza: Impreco, 2021, 351p.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

_____. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. In: Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>>. Acesso em: 20 de Novembro de 2021.

_____. **Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645505/12810>>. Acesso em 26 de Novembro de 2021.

_____. **Negritude afro-brasileira: perspectivas e dificuldades**. Revista de Antropologia, 33, São Paulo, 1990, pp. 109-117. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111217/109498> Acesso em 26 de Novembro de 2021.

_____. **Negritude- usos e sentidos**. - 2ª edição. 88 páginas. Ano da edição: 1988.

_____. **Negritude- usos e sentidos**. - 3ªED. (2009)

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. - 1ªED. (2006). Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/385032390/03-KabengeleMunanga-e-Nilma-Lino-Gomes-O-negro-no-Brasil-de-hoje-pdf> Acesso em 26 de Novembro de 2021.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1978.

_____. Entrevista concedida a Revista Acervo do Arquivo Nacional. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, p. 5-14, jul/dez 2009, pág. 14.

NÓVOA, António, 1954-**Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_pedagogia_antirracista_anticolonial_br.pdf> . Acesso em 08 de junho de 2022.

PACHECO, José Augusto. **Teorias curriculares: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares**. Conferência realizada no âmbito do Seminário “O Currículo Regional”, Terceira, Açores, 4 de Setembro de 2003. Disponível em:https://www.academia.edu/33017212/Teorias_curriculares_pol%C3%ADticas_l%C3%B3gicas_e_processos_de_regula%C3%A7%C3%A3o_regional_das_pr%C3%A1ticas_curriculares_1. Acesso em 11 de Maio de 2022.

_____. **Currículo: entre teoria e métodos**. Braga, Portugal. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/10179590/Teorias_e_metodos_pacheco. Acesso em 12 de Maio de 2022.

PASSOS, Joana Célia dos; GAUDIO, Eduarda Souza; SANTOS, Famela Cristina dos. Relações raciais e formação de professores/as no Brasil: desafios e possibilidades num currículo do curso de Pedagogia. **Revista del IICE/45**, 2019.

PEREIRA, Talita Vidal. **Novos sentidos da formação docente**, 2009.

PETIT, Sandra. H. **Pretagogia: Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professores e professoras**. Fortaleza: Eduece, 2015.

PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. **Pret@gogia: referencial teórico-metodológico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afrodescendentes**. Fortaleza: UFC, 2011.

PEREIRA, Sérgio Henrique da Silva. **Eugenia institucionalizada no Brasil**. 2014.

PRADA, Luis Eduardo Alvarado; VIERA, Vânia Maria de Oliveira; LONGAREZI, Andréa Maturano. **Concepções de formação de professores nos trabalhos da ANPED 2003-2007**, 2009.

QUIJILA, Abel Calomno et al. **Unilab 10 anos: desafios e possibilidades no processo de implantação de uma universidade internacional com a África no interior do Ceará**. In: MONTEIRO, Artemisa Odila Candé; LIMA, Ivan Costa. **Unilab 10 anos: Experiência, desafios e perspectivas de uma Universidade Internacional com a África e Timor-Leste no interior da Bahia e Ceará – v.1** [recurso eletrônico] / Artemisa Odila Candé Monteiro; Ivan Costa Lima (orgs). – Fortaleza: Impreco, 2021, 351p.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n.º 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: BRASIL. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília:MEC/SECAD, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 2009.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia: construindo um referencial teóricometodológico de base africana para a formação de professores/as**. Fortaleza: Impreco, 2019, 318p

SILVA, Joviano de Sousa; MELLO, Ivan Maia de. Interculturalidade e relações étnico-raciais no ambiente escolar. In: FILHO, Antonio Vieira da Silva; RAMOS, Jannette Filomeno Pouchain; FRANCO, Roberto Kennedy Gomes; SALES, Alexandra Andrade... [et al.] (Orgs.). **Ensaio interdisciplinares em Humanidades**. Fortaleza: EdUECE, 2017, 304p.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. 204p.: il.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed.; 8. reimp. -Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro - as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TAVARES, Vanusa Pereira. **Tornando-se professoras: experiências de atuação docentes por meio do Programa Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia da Unilab-CE-Brasil**. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), Redenção, 2019.

UNILAB. **Diretrizes Gerais da UNILAB. Redenção (CE), julho de 2010.** Disponível em: <https://www.academia.edu/22298096/Universidade_da_Integracao_Internacional_da_Lusofonia_Afro-Brasileira_UNILAB_DIRETRIZES_GERAIS> Acesso em: 24 de maio de 2022.

_____. Cadernos de campo, São Paulo, n. 22, p. 1-384, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'AVILA, Cristina (orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas.** Campinas, SP: Papirus, 2008.

ANEXO

ANEXO 1- QUADRO DA ÁREA DE PESQUISA DOS DOCENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA-CE DA UNILAB

ÁREA DE INTERESSE PARA ORIENTAÇÃO							
		FORMAÇÃO DE PROFESSORES		Educação Especial	Ed. Social e Cultura		Observação
ITEM	DOCENTE	1-Política de educação 2-Gestão escolar; 3-Currículo; 4-História da Educação 5. Arte Educação (Ensino de 6.Fundamentos antropológicos e sociológicos da Educação	1-Ed. Infantil	Educação especial e inclusiva	Ed. de 1-Gênero; 2-Raça; 3-Arte 4-Cultura 5. Museu e Educação Patrimonial 6.Religiosidades e espiritualidades	1-EJA 2-Ed. Ambiental	
01	Joana D'Arc de Sousa Lima	X			X		História da arte africana e seus afro-brasileira e suas ressonâncias no ensino de artes na escola e em outros espaços escolares. Museus como espaço da educação; História da educação e ensino da história.
02	Luma Nogueira de Andrade	X		X	X		
03	Carolina Maria Costa Bernardo	X			X		
04	Cristina Mandau Ocuni Cá	X	X	X	X		História de educação; Ed. Infantil; Ed. Especial e inclusiva; Ed. de Gênero (formação Feminina).
05	Evaldo Ribeiro Oliveira	x			x		Intelectualidade negra; relações étnico-raciais; Educação; racismo; educação das relações étnico-raciais; materiais de ensino, livros didáticos e paradidáticos; formação de professores; cultura afro-brasileira; Políticas Curriculares; Educação em África. Descolonização Curricular

06	Fabiola Barrocas	X	X	X	X	X	
	Tavares						
07	Geranilde Costa e Silva						
08	Ivan Costa Lima	X			X		Além disto, temas como: Movimentos sociais e educação; Educação quilombola; religiões de matrizes africanas; relações raciais e escola; África: filosofia, história e cultura
09	Jacqueline da Silva Costa						
10	Joserlene Lima Pinheiro	X	X	X		X	Educação Matemática; Tecnologias na Educação; Políticas educacionais;
11	Luis Carlos Ferreira	X				X	Políticas Públicas em Educação; Currículo; Educação de Jovens e Adultos; Manifestações Culturais Africanas e Afro-brasileiras; Educação e Cultura Escolar; Edu das relações Étnico-raciais.
12	Luis Eduardo (Lucho) Torres Bedoya	X			X		Pesquisa autobiográfica e Ensino religioso Estudos de religiosidades, espiritualidades, filosofias de vida em educação Antropologia e Sociologia da educação. Afrocentrismo. Educação Popular
13	Matilde Ribeiro						
14	Rebeca de Alcântara e Silva Meijer						
15	Robério Augusto Leal Sacramento	X			X	X	História da educação e das juventudes no Brasil, Processos de aprendizagem em espaços formais e nãoformais de educação, Práticas pedagógicas e cultura escolar; Raça, Gênero e Diversidade no cotidiano escolar.
16	Rosângela Ribeiro da Silva	X			X		Trabalho e Educação; políticas curriculares; políticas socioeducativas.
17	Linconly Jesus Alencar Pereira						

18							
----	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Coordenação do TCC de curso de Pedagogia