

Formação docente na perspectiva da educação das relações étnico-raciais: é possível falar de uma aprendizagem da docência antirracista?¹

Tiago Morais de Freitas²

Resumo

Este artigo objetiva compreender os fundamentos epistemológicos, culturais, educacionais e políticos do curso de pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) e sua contribuição para uma aprendizagem da docência em uma perspectiva antirracista. O estudo de abordagem qualitativa foi realizado em 2022 e está fundamentado nos estudos decoloniais (GONÇALVES; SILVA, 2000; QUIJANO, 2002; GOMES, 2018; MIGNOLO, 2019). Adotou-se a pesquisa narrativa para a análise de aspectos de uma trajetória formativa no curso. Evidencia-se que, na formação inicial, se comprometida com outras perspectivas epistemológicas e culturais, como no caso da afrocentricidade como base formadora, é possível um pensar contra-hegemônico e descolonizante do aprender e da ação docente, constituindo um percurso para uma aprendizagem da docência em perspectiva antirracista.

Palavras-chave: Educação antirracista; Curso de Pedagogia. Formação de professores; Aprendizagem da docência; Relações étnico-raciais.

Teacher training from the perspective of ethnic-racial relations education: it is possible to speak of an anti-racist learning to teach?

Abstract

This article aims to understand the epistemological, cultural, educational and political foundations of the pedagogy course at the Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) and its contribution to teaching from an anti-racist perspective. The qualitative study was conducted in 2022 and is based on decolonial studies (GONÇALVES; SILVA, 2000; QUIJANO, 2002; GOMES, 2018; MIGNOLO, 2019). Narrative research was adopted for the analysis of aspects of a formative trajectory in the course. It is evident that in initial training, if committed to other epistemological and cultural perspectives, as in the case of Afrocentricity as a formative base, it is possible to think in a counter-hegemonic and decolonizing way of learning and teaching action, constituting a path for learning to teach from an anti-racist perspective.

Keywords: Antiracist Education; Pedagogical Course; Teacher Education; Learning from teaching; Ethnic-Racial Relations.

¹ O presente artigo, como requisito obrigatório para conclusão do curso de licenciatura em pedagogia, antes de ser submetido à banca examinadora, foi submetido à revista científica Educação em Foco da Universidade Estadual de Minas Gerais no qual aguarda aprovação. Nesse sentido, aqui foi adaptado às normas de publicação no repositório institucional da UNILAB, sendo consideradas posteriormente, se aprovado, as normas da referida revista científica.

² Bacharel em Humanidades pela UNILAB. Discente concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia pela mesma universidade. Atualmente, também Mestrando em Educação pela Universidade Estadual do Ceará - UECE. Integrante dos grupos de pesquisa Educação, Cultura e Subjetividade (EDUCAS/UNILAB) e Educação, Cultura escolar e Sociedade (EDUCAS/UECE). E-mail: tiagomorais@aluno.unilab.edu.br

Introdução

No atual contexto mundial, no campo educacional e em outras esferas da vida em sociedade, debates em torno da temática étnico-racial têm tomado espaço nos meios de comunicação, na política, nas universidades e nas escolas. Se tratando da formação de professores (as), sobretudo nos cursos de licenciatura, a educação das relações étnico-raciais se apresenta como dimensão formativa que propõe reparar longos processos violentos da colonização contra a cultura negra e suas populações. Neste contexto compreender, por exemplo, a perspectiva de formação docente do curso de pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab), *Campus dos Palmares*, no Brasil, especificamente no Estado do Ceará, se faz o *locus* privilegiado para compreensão dos processos do aprender e vir-a-ser professor (a) em uma perspectiva anti-colonial, temática essa que assume centralidade nos estudos sobre a docência.

Temos observado no âmbito das pesquisas educacionais, a discussão de temáticas que perpassam e têm como destaque a formação docente, dentre as quais se destacam: as formações docentes inicial e continuada, a identidade profissional docente, a formação didática, a aprendizagem da docência, aspectos da prática pedagógica na Educação Básica e no Ensino Superior, dentre outros. E só mais recentemente, na transição do final do século XX para o XXI, é que no cenário brasileiro emergem os debates em torno das questões étnico-raciais e culturais das populações africanas, indígenas e afro-brasileiras, e como estes são representados nos currículos de formação escolar, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas. Diante disso, conforme aponta Gomes (2018), foi por meio da luta dos movimentos sociais, sobretudo do Movimento Negro, que se passou a reivindicar, na política educacional, os saberes ancestrais, a cultura africana e afro-brasileira, como conteúdos obrigatórios nos currículos escolares, situação que gestou mudanças em várias esferas, cenários e contextos educacionais.

Assim, no calor da transição para o Governo do então Presidente Lula (2003-2010), em 9 de janeiro de 2003, foi sancionada a Lei Federal nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 1996), incluindo os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatório na Educação Básica, rede pública e privada, o estudo da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana. Anos depois, com o avanço das políticas de igualdade racial (RIBEIRO, 2014), foi homologada a Lei Federal nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), tornando também obrigatório o ensino sobre a Cultura e História Indígena. Nesse contexto, fez-se necessária a modificação de estruturas e da

organização dos currículos de formação da universidade à escola a fim de reconhecer a relevância desses elementos para a formação e a constituição da identidade do povo brasileiro, bem como para a história, o desenvolvimento e a formação do Brasil.

A UNILAB, como fruto das políticas de igualdade racial e importante estrutura social de produção de um conhecimento contra-hegemônico, destaca-se das demais universidades brasileiras por seu caráter singular, que é de contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os países africanos. Essa relação entre Brasil e África, visa estabelecer uma relação de cooperação internacional Sul-Sul, na tentativa de fortalecer as dinâmicas culturais, políticas e sociais, para superação da exploração colonial como ponto em comum que liga ambos os territórios de dimensões continentais.

E neste ínterim, o currículo de formação dos cursos de graduação e pós-graduação é orientado para privilegiar a produção de conhecimento com base nas diferentes culturas que compõem este universo, que consideramos ainda está distante se materializar de fato. Demonstraremos o porquê disso no decorrer deste texto.

No entanto, temos observado que dos 25 cursos de graduação presencial, o curso de pedagogia tem dado um importante passo para a valorização e disseminação das culturas que abrangem a instituição, pois privilegia uma formação de professores (as) embasada nas leis supracitadas, e ainda mais, denomina seu fazer como uma proposta que visa ser crítica, criativa, antirracista, antissexista, descolonizante e inter-religiosa, englobando aspectos dos países da integração: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste na Ásia (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016, p. 16). Dessa forma, em face às considerações tecidas até aqui, vem o questionamento: Como os fundamentos epistemológicos, culturais e políticos do curso de pedagogia da Unilab contribuem para uma aprendizagem da docência em perspectiva antirracista?

Com base na proposta curricular que se denomina descolonizante em relação às estruturas coloniais que perduram ao longo de mais de cinco séculos, e na educação não é diferente, este estudo tem como objetivo geral compreender os fundamentos epistemológicos, culturais e políticos do curso de pedagogia da UNILAB e sua contribuição para uma aprendizagem da docência em uma perspectiva antirracista. No tópico seguinte, apresentamos a metodologia do texto. Posteriormente, na seção destinada para a fundamentação teórica deste estudo, sobre os temas, abordamos a manutenção da colonialidade na contemporaneidade e o curso de pedagogia em perspectiva contra-hegemônica. Como resultado, apresentamos uma narrativa das tessituras da vivência com essa formação e suas

contribuições para um pensar descolonizante, bem como, uma concepção de aprendizagem para a docência em perspectiva antirracista. Por fim, as questões que ficam para aprofundamentos e desdobramentos em estudos posteriores.

Aspectos metodológicos do estudo

O estudo faz parte de um desdobramento do projeto de dissertação que vem sendo desenvolvido no âmbito de um Programa de Pós-graduação em Educação, situado no Ceará. O objetivo do trabalho que vem sendo desenvolvido é compreender perspectivas de formação docente no que diz respeito à diversidade cultural, enfatizando os aspectos das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, tomando como eixo de discussão a categoria aprendizagem da docência.

Como recorte da pesquisa, buscamos aqui discutir os aspectos do curso de pedagogia da Unilab - Ceará, que no próprio Projeto Pedagógico Curricular (PPC) enfatiza que dá "atenção especial" às Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008) (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016), e assim, como isso repercute no processo da aprendizagem da docência que se faça antirracista, isso quando elege a educação das relações étnico-raciais como elemento-base na formação de professores (as).

Dessa forma, o estudo, desenvolvido em 2022, enquadra-se numa abordagem qualitativa, no qual possibilita uma interpretação dos fatos mediante a experiência vivida (CRESWELL, 2010). Partimos de um mapeamento de pesquisas e autores (as), a fim de constituir a fundamentação teórica, que foi realizada na plataforma *Scielo*³ por meio das categorias: *aprendizagem da docência e educação das relações étnico-raciais*. Somado a isso, foi realizada uma pesquisa também no Repositório Institucional da Unilab⁴, em virtude de ser o principal canal das produções acadêmicas realizadas pelos (as) discentes dessa instituição de ensino, especificamente, do curso de pedagogia/Ceará.

Para a busca dos artigos, especificamente na primeira base de dados, referenciamos-nos pelo Estado da Questão (EQ), que para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 8), são objetivos, procedimentos e resultados dessa metodologia de busca:

Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica; Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de

³ Selecionamos a plataforma Scielo, considerando a existência dos principais periódicos de circulação de produção científica nacionais e internacionais, dentro do padrão do sistema de avaliação Qualis da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

⁴ Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/>. Acessado em: 30 mai. 2022.

análise; Clareia e delimita a contribuição original do estudo no campo científico.

Assim, na busca individual das categorias, na base de dados Scielo realizamos a aplicação de alguns filtros para encontrarmos os textos mais próximos ao objetivo do estudo. Apresenta-se no quadro a seguir:

Quadro 1 - Quantitativo de artigos mapeados em periódicos a partir da plataforma Scielo após aplicação de filtros mecanizados.

Categoria	Artigos sem filtro	1º filtro: idioma	2º filtro: país	3º filtro: período (2003-2021)	4º filtro: área temática	5º filtro: artigos	6º filtro: periódicos	Leitura do título	Leitura do resumo
Aprendizagem da docência	221	115	96	93	76	71	71	32	9
Educação das relações étnico-raciais	67	67	60	56	53	49	49	33	24

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Elegemos o idioma português, as produções brasileiras, o período de 2003 a 2021 - que se justifica pela data de promulgação da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) a qual repercute em produções acadêmicas sobre a temática desde então -, escolhemos como área temática as Ciências Humanas como grande área que concentra também a educação, e os dois últimos foram base para a redução dos títulos escolhidos. A leitura do resumo foi relevante para que fossem selecionadas somente aquelas publicações que se aproximam do objetivo deste artigo.

Com base no Quadro 02, realizamos então uma busca no repositório utilizando as mesmas categorias da base de dados anterior.

Quadro 2 - Quantitativo de trabalhos mapeados no repositório institucional da UNILAB a partir das categorias “aprendizagem da docência” e “educação das relações étnico-raciais”.

Categoria	Em todo o repositório	Leitura do título	Leitura do resumo
Aprendizagem da docência	0	0	0
Educação das relações étnico-raciais	15	3	1

Fonte: Elaborado pelos autores (2022).

Na busca do repositório, o quantitativo de trabalhos não se encontra atualizado considerando a existência do curso de pedagogia desde 2014⁵. Evidenciamos então como um primeiro achado, para a necessidade de atualização dos estudos que vêm sendo produzidos pelos (as) discentes, pois enquanto coletivo que busca descolonizar, não compartilhar e publicar o que vem sendo estudado cientificamente é andar no caminho contrário. Precisamos utilizar as contribuições da ciência para legitimar a descolonização dos corpos, das mentes e dos currículos, uma vez que nossa crítica deve ter fundamento e base epistemológica⁶.

Adotamos a pesquisa narrativa, na qual o sujeito que realiza o estudo pode ser o sujeito que narra sua história de vida e os entrecruzamentos com o contexto histórico-social (PAIVA, 2008), sendo apenas uma possibilidade dentre os vários usos do método. Nesse sentido, para José Jardelino,

A pesquisa narrativa pretende captar nas histórias dos sujeitos o conhecimento sobre a formação, as sensações, as experiências. O uso de narrativas como fonte está intrinsecamente ligado a uma dimensão principal: o Ser Humano conta histórias o tempo todo, comunica a sua vida e, ao fazê-lo, narra suas experiências e aprende com elas, em suma, a narrativa faz parte do cotidiano. (FARIAS; SILVA; CASTRO, 2021, p. 12-23).

Desse modo, utilizamos os artigos encontrados conforme apresentado, para discutir os elementos que perpassam a formação em pedagogia, enfatizando a proposta do curso da Unilab, elaborando as primeiras aproximações com o que podemos considerar uma aprendizagem da docência antirracista, que se apresenta numa perspectiva de ruptura epistemológica da coloniedade, numa via contra-hegemônica de formação docente.

Complexos tentáculos da colonialidade: as leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008 nas vias de implementação de uma proposta curricular antirracista

Fato é que não podemos negar que em nossas raízes históricas a colonização das Américas pelos portugueses e outros povos de origens europeias compõe uma boa parte da narrativa oficial contada pelos próprios colonizadores. A colonização instaurou pelo mundo

⁵ Ao seguirmos o caminho de busca acessando o Instituto de Humanidades (IH), chegamos na aba do curso de pedagogia, e na modalidade “artigo” não encontramos nenhum trabalho publicado especificamente na página. Já na modalidade “monografia”, encontramos apenas dois títulos, no qual um aborda sobre o estágio supervisionado e as relações étnico-raciais.

⁶ Entretanto, é importante mencionar que isso se reduz a base especificamente, visto que a Unilab por meio de sua produção científica disseminada nos periódicos nacionais e internacionais, bem como pelas experiências do tripé ensino, pesquisa e extensão, foi ranqueada como a segunda melhor Universidade do Ceará, ficando atrás apenas da Universidade Federal do Ceará, conforme aponta Índice Geral de Cursos (IGC), indicador que avalia a qualidade de instituições de ensino no País (JORNAL O POVO, 2020).

um violento processo de dominação/subordinação das populações ditas “sem cultura”, tais como a invasão das terras africanas e indígenas, situação denominada neste País como “descoberta”. Entretanto, em terras brasileiras já habitavam os povos originários, vítimas de processo de apagamento cultural e desaculturação, e que inclusive, muitos foram dizimados. Mas como em todo processo de disputa, houve aqueles que conseguiram resistir, preservar suas práticas e manifestações culturais, e guiados pela ancestralidade e pela oralidade, transmitiram seus saberes e conhecimentos para outras gerações, que permanecem vivos até hoje.

Como é sabido por nós, com a retirada de africanos de maneira forçada e brutal de seus territórios para América nos navios negreiros por mais de três séculos (1500 - 1800), muitos morreram ainda no percurso. Em virtude da mão de obra escrava, os senhores tinham os escravizados como sua principal ferramenta de geração de capital, uma vez que, fruto do trabalho forçado, estes eram relegados à condição de inferioridade. De acordo com Reis (2000, p. 2) “A escravidão brasileira alcançaria seu ápice no século XIX, difundida como estava em todo o território nacional, os diversos setores da economia, conformando praticamente todas as instituições sociais, em especial a família”.

É importante frisar que esses seres humanos, à época, tinham seus modos de vida, sua cultura, seu pertencimento espiritual, que com base na filosofia africana, em diferentes grupos étnicos, manifestam-se de diferentes formas (LOPES; SIMAS, 2020). Todas essas formas de existência foram negadas perante o processo de colonização e imposição de um padrão cultural único moldado por meio da experiência de civilidade dos brancos europeus. No entanto, mesmo com a constante tentativa de apagamento dessas raízes, ainda assim, na constituição de nossa brasilidade a presença africana se faz presente. Em se tratando disso, para Reis (2000, p. 2) “[...] os escravos marcaram em profundidade os costumes, o imaginário, a cultura e até, através de uma intensa miscigenação, o próprio perfil étnico-racial de nossa população”.

Dito isso, não há dúvidas que a escravização foi dos momentos mais violentos da história mundial e brasileira, e que repercute na educação formal e intencional, esta que historicamente foi e ainda é negada - hoje em outra estrutura social - às populações negras. Apesar do avanço das políticas de igualdade, o racismo ainda opera, relegando a essas pessoas a negação dos direitos (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Nessa acepção, para contextualizar melhor, no período imperial, por exemplo, o que seria a libertação se tornou condição para a exclusão social dos (as) sujeitos negros (as) libertos (as). Conforme Gonçalves e Silva (2000), o século XIX foi um período de profundas

desigualdades; que, sobretudo, foi negado aos negros o acesso ao aprendizado das letras nas escolas, quando estas existiam, sendo-lhes impedidos os estudos de formação escolar instrução média e superior. Nesse período, marcado pelas profundas transformações em virtude do projeto de sociedade moderno, sob os ideais europeus, “[...] os índios e negros são, assim, considerados um enorme entrave à modernidade do país” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 135). E isso se sustenta diante da legitimidade da igreja e da cientificidade branca-euro-cristã até os dias de hoje. Temos muito por fazer.

No Brasil, a população negra - entre pretos e pardos - representa mais de 53% da população geral (GOMES, 2018). Nesse sentido, apesar da dita abolição da escravidão em 1888, os negros ficaram sem a garantia de direitos essenciais básicos que a elite da época já gozava, sendo essa lógica mantida pelos padrões de exclusão/subordinação da colonialidade europeia, que ainda se apresenta como a principal estrutura de manutenção e de dominação no mundo ocidental. Assim posto, fruto dos inúmeros processos de resistência, que não foram pacíficos, no final do século XX, estes emergem como um caminho para a construção de políticas públicas e educacionais de igualdade racial mais robustas e eficazes. Somente a partir do ano 2000, a discussão nesse sentido ganha força nas esferas de decisão política.

Apesar disso, não podemos negar que ainda estamos longe de superar as estruturas coloniais que se fincaram no tecido social e que repercutem nos valores socialmente construídos, no padrão de família, na heteronormatividade, na escola, na lógica da produção de conhecimento etc. Tudo isso gestado sob a lógica do que agora se apresenta nos complexos tentáculos da colonialidade (MIGNOLO, 2019). Nessa assertiva, o poder é tido como o principal elemento para manutenção dos ideais políticos, culturais, econômicos e pedagógicos gestados na ideia de inferioridade do padrão de dominação/subordinação dos indígenas, dos negros e de outros grupos desprivilegiados socialmente. Esse padrão mundial, que ainda permanece bastante atual, pode ser compreendido na perspectiva de Quijano (2002), na articulação entre:

1) a colonialidade do poder, isto é, a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social; 2) o capitalismo, como padrão universal de exploração social; 3) o Estado como forma central universal de controle da autoridade coletiva e o moderno Estado-nação como sua variante hegemônica; 4) o eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento. (QUIJANO, 2002, p. 1).

Nesse conjunto, a educação como um fenômeno social é atravessada por todos esses elementos que compõem a base do sistema de dominação. Romper com essa lógica não é uma atividade que acontecerá do dia para noite. Levará bastante tempo para que consigamos

minimamente fraturar a colonialidade, visto que seu projeto se mantém ativo mesmo após reconhecermos em diversos setores da sociedade que no Brasil houve mais invasão do que descobrimento.

Nesse sentido, o colonialismo europeu também se apresenta então como o processo mais bem sucedido dentro de uma relação de dominação/subordinação. Conseguiram pôr em curso sua língua dominante, seu modo de vida, sua cultura, e portanto, sua hegemonia em perspectiva única de mundo. Dito isso, a noção de poder empregada pode ser compreendida como “[...] um tipo de relação social constituído pela co-presença permanente de três elementos: dominação, exploração e conflito” (QUIJANO, 2002, p. 2), sendo esses elementos a síntese possível desde a colonização à manutenção da colonialidade na sociedade moderna.

Entretanto, na contramão dessa perspectiva de mundo, os movimentos sociais apresentam-se como atores sociais que reivindicam mudanças paradigmáticas e a garantia dos direitos essenciais historicamente negados. Na realidade brasileira, com as sucessivas lutas do Movimento Negro, que de acordo com Gomes (2018) o tenso reconhecimento da diversidade cultural e étnico-racial passa a ser pauta da agenda educacional no final do século XX. Para Gomes (2018), se não fossem as sucessivas lutas do Movimento Negro, muito do que se conhece hoje sobre a diversidade cultural na perspectiva afro-brasileira e africana, a questão racial e o combate ao racismo não teriam acontecido. Assim, essa é uma temática indispensável na formação docente do (a) pedagogo (a) e para a sua atuação na Educação Básica e em outros contextos que requeiram os conhecimentos da docência.

Como parte desse debate, o ano de 2003 marca a sanção da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003), alterando a LDBEN de 1996 (BRASIL, 1996), quando fica instituído nas escolas de Educação Básica o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, o que repercute a nível nacional, considerando a frágil abrangência desses conteúdos na formação escolar dos educandos. Nesse contexto, reconhecemos as inúmeras transformações curriculares, sociais, educacionais e políticas desde sua efetivação como política educacional. Isso, por sua vez, repercute nas produções científicas de vários (as) intelectuais negros (as) (SILVA, 2007; GOMES, 2018; RIBEIRO, 2014; MUNANGA, 2015), como também outros (as) pesquisadores (as) comprometidos com a pauta educacional antirracista e de uma sociedade mais justa. Frisamos que a lei não muda só o currículo escolar; ela repercute na constituição de uma identidade nacional, tensiona o campo das relações étnico-raciais, incomoda aqueles e aquelas que pensam uma educação pautada nos princípios hegemônicos coloniais brancos, como também abre uma discussão no campo da formação de professores (as).

Em 2004, buscando efetivar o cumprimento da lei, são aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais (DCNERER). Para Silva (2007, p. 490), o advento das DCNERER (BRASIL, 2004), “[...] ao orientar a execução das referidas determinações, colocou, no cerne dos posicionamentos, recomendações, ordenamentos, a educação das relações étnico-raciais”. Ainda para ela, constitui-se como uma

[...] Política curricular que toca o âmago do convívio, trocas e confrontos em que têm se educado os brasileiros de diferentes origens étnico-raciais, particularmente descendentes de africanos e de europeus, com nítidas desvantagens para os primeiros (SILVA, 2007, p. 490).

Nesse ínterim, a Lei nº 11.645/2008 surge também como forma de reparação histórica com os povos originários. De modo geral, para Ribeiro (2014), a educação das relações étnico-raciais é uma importante dimensão formativa crítica para construção de direitos, justiça e democracia em uma sociedade marcada historicamente por diferentes e recorrentes desigualdades sociais.

Apesar da força de lei, continuamos visualizando cotidianamente, nas estruturas institucionais e sociais, a reprodução do racismo e de preconceitos enraizados no imaginário social sobre as manifestações culturais das populações negras, o que abre espaço para mais pesquisas nesse contexto, como também, ações de combate a essas práticas, principalmente quando se trata da formação escolar formal.

O racismo é aqui entendido na perspectiva de Kilomba (2020), pois consideramos que, ao enfatizar a narrativa de mulheres negras, estamos falando da pior forma de silenciamento e negação da existência, pois nisso estão imbricados o patriarcado, o sexismo e o machismo brancos, os quais são estruturas de dominação que reverberam nas dinâmicas de organização social. Dessa forma,

O racismo é revelado em um nível estrutural, pois pessoas negras e *People of Color* estão excluídas da maioria das estruturas sociais e políticas. Estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestamente seus *sujeitos brancos*, colocando membros de outros grupos racializados em uma desvantagem visível, fora das estruturas dominantes. Isso é chamado de *racismo estrutural* (KILOMBA, 2022, p. 77, grifos da autora).

Nesse contexto, pensando em superar essa lógica, o curso de pedagogia da UNILAB, ousadamente na contramão de um projeto de sociedade global imposto, apresenta-se como uma proposta e uma busca de formação contra-hegemônica, pois privilegia em sua estrutura de formação os saberes, os conhecimentos, as tradições e experiências das manifestações culturais africanas, afro-brasileiras e indígenas, pautando uma visão de mundo com base nos valores afro-civilizatórios.

A implementação dessa proposta curricular antirracista de formação de professores (as) não seu deu e nem se dá de forma harmônica. Há tensos processos de (re)conhecimento e disputas na produção do conhecimento, que perpassam a estrutura do currículo e a vida dos (as) sujeitos (as) brasileiros (as) e africanos (as) que compõem o universo da Unilab. Frente a isso, reconhecer o currículo como um mecanismo de poder e controle é o primeiro passo para compreender as dimensões dos conflitos culturais e da hierarquização do que deve ser ensinado ou não, conforme a lógica dominante (APPLE, 2006). Considerando as estruturas sociais, e nestas as instituições que são lugares de disputas, tensões e conflitos, é preciso questionar “por que”, “como” e “a quem” atende esses conhecimentos considerados como “universais” colocados no currículo da formação docente.

Desse modo, considerar aquelas culturas que são importantes para o reconhecimento de uma identidade nacional, tais como as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, faz-se pertinente no contemporâneo, em que as identidades culturais, étnico-raciais e políticas têm se afirmado cada vez mais na luta por reconhecimento e equidade social (ARROYO, 2012), colocando em pauta a educação para as relações étnico-raciais. É sobre essas questões que discutiremos a seguir, conceituando a formação docente e a aprendizagem da docência a partir de uma narrativa pessoal e profissional vivida, e que permite inferir que o currículo age de modo direto na constituição da identidade profissional do (a) sujeito (a), na concepção pedagógica de ensino e na atuação profissional.

Narrativas de uma experiência e aproximações com uma aprendizagem da docência antirracista

Até aqui discutimos como a lógica da colonialidade ainda se mantém na atualidade, consolidada em um padrão de poder, de dominação e de exploração. Isso permitiu perceber que existe uma base epistemológica e cultural que legitima o que deve ser ou não aprendido nas estruturas curriculares que orientam e legislam o ensino da Universidade à Educação Básica. Contudo, em uma perspectiva contra-hegemônica, o curso de pedagogia da Unilab tem se demonstrado como um caminho possível para a constituição de outras narrativas epistemológicas, culturais, políticas, educacionais e sociais, o que não significa dizer que para que isso ocorra, não haja processos conflituosos.

Com a expansão e a interiorização das universidades públicas durante a gestão dos governos de esquerda no Brasil (2003-2016), que demarca um importante avanço no acesso e direito à educação, nasce em 2010 a Unilab com a missão de promover a interiorização, a internacionalização e a integração entre os países falantes da língua portuguesa. Nos últimos

anos, tem contribuído significativamente para o desenvolvimento econômico, educacional, social, político e cultural do Ceará e da Bahia (*Campus Malês*), como também, tentado reduzir essas desigualdades socioeconômicas e políticas nos países da lusofonia, conforme podemos verificar no conjunto de obras no volume I do livro “*Unilab 10 anos: Experiência, desafios e perspectivas de uma Universidade Internacional com a África e Timor-Leste no interior da Bahia e Ceará*” (CANDÉ MONTEIRO; LIMA, 2021).

Tendo em vista sua proposta, a diversidade cultural presente nos corredores da Universidade, nas atividades científicas, nas salas de aula, bem como nas expressões observadas no cotidiano das cidades do entorno da instituição, enriquecem o processo de formação daqueles (as) estudantes que se fazem dispostos a aprender com o outro, com as diferentes manifestações culturais expressas nas etnias africanas, que por si só são singulares, nas identidades indígenas e quilombolas. É possível notar que em uma sala de aula da Unilab, há uma pluralidade de presenças de corpos negros africanos, brasileiros, indígenas, quilombolas⁷. Essas subjetividades se entrelaçam com os conteúdos de ensino das práticas dos (as) docentes universitários, o que repercute em discussões teóricas e, até mesmo do ponto de vista prático, que atravessam a necessidade de recolocar esses sujeitos, seus saberes e conhecimentos, como pauta na agenda educacional.

No entanto, é importante inferir que nesse conjunto existem os estranhamentos e as aproximações. Mazelas sociais, como as práticas racistas, o sexismo, o machismo, a homofobia, dentre outras práticas discriminatórias das diferentes identidades, não estão isentos nessa realidade. Pelo contrário, no caso do racismo, este é até intensificado, visto que conforme o artigo escrito por estudantes africanos (as), é na realidade brasileira que estes passam a vivenciar o racismo à brasileira na pele, dentro e fora da universidade (QUIJILA, *et al.* 2021). Ou seja, a UNILAB, apesar de sua proposta que se faz multicultural e decolonial em alguns cursos, ainda caminha para a efetivação de um projeto de integração entre as diferentes culturas que abrangem este universo. Há um forte estranhamento entre as comunidades africanas e brasileiras, principalmente por conta dos valores socialmente constituídos nas diferentes nacionalidades. O debate sobre questões de gênero, raciais e identitárias que perpassam essas comunidades se torna complexo e merece destaque em outro estudo.

Do mesmo modo, ainda para os (as) referidos (as) autores (as), apesar de reconhecer a

⁷ Até 2019 havia entradas por editais especiais específicos para as populações indígenas e quilombolas, o que representava uma maior possibilidade de acesso ao Ensino Superior, visto que para essas comunidades tradicionais, o espaço universitário ainda é uma realidade muito distante.

perspectiva da integração e da internacionalização da instituição em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), a elegem como uma utopia do ponto de vista da materialidade cotidiana das relações de sociabilidade estabelecida entre as comunidades (QUIJILA, *et al.* 2021), visto que ainda temos muito por fazer para superar os mecanismos de exclusão e de inferiorização dos (as) negros (as) legitimados pela ideia de “raça”, e que apesar de superada, ainda assim, vemos pessoas justificando essa concepção sob o manto do mito da democracia racial (MUNANGA, 2015).

De acordo com o portal Unilab em Números (UNILAB EM NÚMEROS, 2022), do universo de 4.295 matrículas apenas dos cursos de graduação, 3.034 são brasileiros (as), e 1.261 são estrangeiros (as). Como se pode notar, há uma discrepância entre o número total, o que indica a necessidade de fortalecer a cooperação internacional. Outro dado importante e bastante significativo para o projeto da instituição é que, majoritariamente, seu perfil discente é composto de pessoas negras. O pertencimento racial/étnico negro representa 46,31%, e de pessoas que se identificam como pardas representa 39,65%. Nesse contexto, a população indígena representa um total de 87 matrículas (2,03%), sendo a população branca representada por apenas 8,10%, o que significa 348 matrículas (UNILAB EM NÚMEROS, 2022).

Apresentado o perfil geral, o curso de pedagogia incorpora 375 matrículas, sendo 178 na Bahia (152 são brasileiros e 26 são estrangeiros) e 197 no Ceará (169 são brasileiros e 28 são estrangeiros). No caso cearense, 53,30% (105) são de estudantes autodeclarados pardos, e negros representam 26,40% (52). Há também presença de indígena que representa 6,09 (12 matrículas), o que por si mesmo, já possibilita trocas e aprendizados interculturais no contexto de formação. Mesmo assim, ainda não consideramos um número suficiente para reparar historicamente a negação de acesso à educação. Nesse cenário, para levar em conta, a população branca representa 7,61% do total de estudantes. Há também aqueles que não se autodeclararam. Por fim, os países que englobam as trocas interculturais no referido curso em sala de aula, são: Brasil, Guiné Bissau e Angola, visto o quadro de estudantes matriculados no curso na realidade do Ceará (UNILAB EM NÚMEROS, 2022).

Devemos considerar que a política educacional brasileira elaborada com base nas dinâmicas sociais, culturais e políticas determina a organização e o funcionamento da educação. Nesse conjunto, ao se instituírem as Diretrizes para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002), ficaram estabelecidos princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos espaços educativos (Art. 1º). Dessa forma, a formação de professores (as) requer dos (as) licenciandos

(as) o reconhecimento sobre os aspectos que envolvem os fundamentos da educação e das políticas, sólida formação teórica, cultural e prática, pois é um trabalho complexo, que envolve a formação de crianças, adolescentes e adultos no processo de aprendizagem escolar (GATTI, 2020). Ainda mais que:

Aprender uma profissão, por conseguinte, envolve um conjunto de processos mentais que nada tem de inato em seu desenvolvimento, antes ocorre mediado por todas as oportunidades que o sujeito aprendente vivencia no decurso de sua vida pessoal e profissional e que propiciam alargar, revisar, reelaborar, atualizar e renovar seu pensamento e ação (FARIAS; SILVA; CASTRO, 2021, p. 19).

Nesse sentido, uma formação para atuar na Educação Básica exige ampla formação pedagógica, pois os (as) profissionais da pedagogia podem atuar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, na Educação de Jovens e Adultos etc. e, além disso, também na gestão de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006). Ou seja, exige-se várias competências, conhecimentos e saberes deste profissional, visto que a teoria que circunda cada etapa necessita condizer com as práticas pedagógicas que serão desenvolvidas no chão da escola.

É evidente que a estrutura curricular adota definições e padrões de formação esperados, seguindo uma lógica de competências. Com a resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006) ficaram ordenados os princípios, as condições de ensino e de aprendizagem, bem como os procedimentos a serem observados em seu planejamento e avaliação da formação docente dos cursos de pedagogia no Brasil, conforme apresentado no Art. 2º, parágrafo 1º:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do **diálogo entre diferentes visões de mundo** (BRASIL, 2006, p. 1, grifo nosso).

Dessa maneira, não há dúvidas que diante da insurgência dos debates em torno da educação das relações étnico-raciais na contemporaneidade, a Universidade, enquanto agente de formação de professores (as), e as escolas desempenham um papel importante para a superação do racismo, o que ainda está distante se ser efetivado.

Dito isso, vale lembrar que desde o final do século XX, e sobretudo, no início do século XXI, inúmeros questionamentos sobre a legitimidade das formas de conceber a produção do conhecimento gestada no padrão cultural dominante como a única alternativa tem sido questionada e aos poucos, desestabilizada. Porém, conforme mencionado por Mignolo (2019), a colonialidade ainda está longe de ter sido superada.

Na realidade cearense, o curso de pedagogia da Unilab tem sido responsável por causar importantes fraturas aos complexos tentáculos da colonialidade (MIGNOLO, 2019), pois elege como base da formação de professores (as) a perspectiva afrocentrada, que privilegia a afrocentricidade (ASANTE, 2009) como epistemologia transformadora a qual coloca os sujeitos africanos e suas manifestações expressas pelo mundo na diáspora como base dos conteúdos na relação teoria e prática, ensino e aprendizagem para o fazer docente. Tem-se o paradigma da afrocentricidade como a rota de fuga para os conhecimentos do sul global.

De acordo com Nascimento (2009), o conceito foi cunhado por Molefi Asante e entendido como paradigma acadêmico no final do século XX. Para ela,

Durante milênios, as civilizações clássicas africanas estiveram entre os principais elaboradores do conhecimento humano. Uma missão da abordagem afrocentrada recente é desvelar e estudar essa produção, negada e escamoteada por um Ocidente que se autodenominou o único dono da ciência. Outra missão é levantar, estudar e articular as bases teóricas e epistemológicas das expressões atuais da matriz africana de conhecimento, como a filosofia religiosa tradicional. A característica principal é o foco central dessas duas missões é a agência dos africanos na própria narrativa (NASCIMENTO, 2009, p. 41-42).

Nessa perspectiva, para Asante (2009, p. 93) “[...] a afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. Ainda para o referido autor,

[...] 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 sistemas relacionados ao mundo africano (ASANTE, 2009, p. 95).

O mundo visto do ponto de vista eurocêntrico, partindo da legitimação da produção científica do mundo pelo norte global, desconsidera o Sul como produtor cultural e, portanto, de conhecimento. Essa relação se assemelha ao histórico processo de colonização das Américas e das Áfricas pelos europeus. Na lógica de manutenção da colonialidade, que faz perpetuar práticas de dominação sobre outras culturas e populações, tais como os africanos e afro-brasileiros, esse projeto ainda se mantém atual em nossa sociedade, sendo sua principal estrutura de dominação a legitimação do racismo estrutural, científico, cultural, institucional e suas múltiplas nuances. Esse mal está por toda parte. E cabe a nós, se comprometidos (as) com uma sociedade mais justa, plural e democrática; combater.

Com efeito, no decorrer dos quase nove anos de existência do curso, tem-se tentado efetivar um currículo que privilegia os conhecimentos de base africana e afro-brasileira para a formação docente (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016). Isso não significa dizer que os demais conhecimentos não são aprofundados; pelo contrário, para que possamos desenvolver críticas sobre a concepção cultural e educacional hegemônica, temos que conhecer bem sua base, para, assim, legitimar-se também nossa produção, realizando microrrevoluções educacionais.

Como país colonizado, muitas práticas culturais estão presentes no nosso cotidiano. O padrão de beleza branco imposto, a normatividade da sexualidade e das identidades de gênero, o patriarcado como estrutura histórica que padroniza as relações familiares, e tudo que foge a norma é considerado passível de exclusão social (GOMES, 2018). Enfim, um conjunto de fatores que caracterizam nossas estruturas sociais e, portanto, escolares.

O currículo como um território em disputa (ARROYO, 2014) apresenta-se como ferramenta de controle que legitima os conteúdos privilegiados a serem ensinados e transmitidos de gerações em gerações, de crianças a adultos. O currículo pode ser considerado o eixo do sistema de formação, no qual, compreendemos que:

Diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais, contribuem assim para que o currículo venha a ser entendido como: a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; e) o processo de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus de escolarização. (MOREIRA; CANDAU, 2017, p. 17-18).

É sabido por nós do campo da educação, preocupados com um projeto educativo e de sociedade mais democrático, que sem a efetiva atuação histórica do Movimento Negro, não teria sido possível uma série de legislações que possibilitou o acesso das populações marginalizadas, e destas, a maioria de pessoas negras, à escola, à universidade, à educação. Não podemos negar que essa política só foi possível com abertura e diálogo de um governo de esquerda com as populações menos favorecidas no contexto histórico de constituição da identidade nacional brasileira (GOMES, 2018).

Feitas essas considerações, frente à proposta curricular na perspectiva da descolonização mencionada, discutiremos alguns aspectos das experiências vividas enquanto discente do curso de pedagogia em debate e a inter-relação de alguns componentes curriculares que marcam a formação docente, e que permite inferir, mesmo que de forma

ainda muito sutil, uma concepção de aprendizagem para a docência em perspectiva antirracista, conforme, inclusive, é denominada a subseção.

Uma concepção de aprendizagem para a docência em perspectiva antirracista

Como temos discutido, os tentáculos da colonialidade movimentam-se para determinar o lugar social, político, econômico, educacional e cultural das populações a nível global. Sabemos que a diversidade é um fator inegavelmente presente na constituição das sociedades desde os primórdios da humanidade. O princípio de igualdade gira em torno da ideia de ser humano “civilizado” calculadamente produzido pela cultura do homem branco, o que não se apresenta como uma realidade para aqueles que não se sentem pertencentes a esse padrão de humanidade. Somos seres diversos em culturas, em pertencimento étnico-racial e identitário.

Tendo em vista os pontos mencionados, neste caso em específico, as classificações raciais sempre foram um mecanismo de poder socialmente constituído para distinguir os seres humanos. Não podemos então deixar de mencionar que:

O humanismo se tornou o projeto que aspirava humanizar as pessoas no planeta que eram anteriormente entendidas como menos humanas (indígenas, imigrantes, refugiados). Agora a ficção foi revelada. As narrativas hegemônicas que definiram uma vasta porção da população do planeta como menos humanos (em razão de etnicidade, cor de pele, sangue, gênero e preferência sexual, língua, nacionalidade ou religião) são observados nas narrativas do barbarismo de hoje: não porque há bárbaros ontológicos, mas que os autores das narrativas são de fato bárbaros no ato de inventar a diferença para classificar seres vivos iguais como menos humanos (MIGNOLO, 2019, p. 11).

Como sujeitos diversos, não devemos nos curvar diante de determinações imprudentes, ilegítimas e que desrespeitam os direitos humanos e a própria diversidade impostas por outrem. A diversidade cultural afirma-se presente quando os coletivos sociais minoritários em movimento se dizem e se reconhecem existentes (ARROYO, 2012).

Fruto desse processo de reconhecimento, a tensão gerada é um fator preponderante para analisar a diversidade cultural na formação docente, tendo em vista que na lógica curricular, esse espaço de manutenção da colonialidade não se faz sem processos de disputas e conflitos, ao passo que pode ser a válvula para a transformação dessa estrutura muitas vezes imposta e aceita socialmente. E cabe a nós questioná-la. Por isso, é importante dizer: “Desvincular-se do controle das forças estrangeiras sobre as vidas caminha de mãos dadas com as ações de reconstruir e re-existir sob novas condições e modos de existência próprios” (MIGNOLO, 2019, p. 12).

Dessa forma, conforme quadro a seguir, do conjunto de 55 componentes curriculares⁸ do curso de pedagogia da Unilab, elegemos apenas 5 obrigatórias, por acreditarmos que essas sejam mais apropriadas, neste primeiro momento, para que levantemos algumas discussões sobre a aprendizagem da docência em perspectiva antirracista, tomando como referência alguns aspectos, destacando-se a nomenclatura, a carga horária e a ementa.

Como podemos verificar, suas ementas e a própria nomenclatura se apresentam ligadas aos valores afro-civilizatórios, que na diáspora africana contribui para a constituição de uma série de elementos culturais que perpassam a identidade brasileira, como as religiões de matrizes africanas, a capoeira e suas manifestações, a dança afro-brasileira, a musicalidade, as comidas tradicionais etc.

Quadro 1: Componentes curriculares obrigatórios do curso de pedagogia da Unilab que predominam os valores afro-civilizatórios na formação docente.

Componente	Carga horária	Situação
FILOSOFIA DA ANCESTRALIDADE E EDUCAÇÃO	60h	Obrigatória
POLÍTICAS EDUCACIONAIS CURRICULARES E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO	60h	Obrigatória
RELIGIOSIDADES, ANCESTRALIDADE E INTOLERÂNCIAS CONTRA A CULTURA NEGRA NA EDUCAÇÃO	90h	Obrigatória
EDUCAÇÃO E LITERATURA NEGRA: POTENCIALIDADES PEDAGÓGICAS EM NARRATIVAS, MITOS, FÁBULAS E CONTOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS	60h	Obrigatória
ARTE AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO	90h	Obrigatória

Fonte: elaborados pelos autores (2022).

Além dessas componentes, as demais tratam, em alguma medida, da formação docente considerando a pluralidade cultural que abrange o projeto e as diretrizes formativas da Unilab. Por esse motivo, a maioria das componentes carrega o termo “nos países da integração”, pois

⁸ Considerando a limitação deste estudo, e cientes da importância da discussão da temática em questão, para conhecimento de todos (as), no Projeto Pedagógico Curricular (UNILAB, 2016), é possível conferir todos os componentes curriculares, suas ementas e textos que embasam a formação dessa graduação em licenciatura, no link:

https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf?_ga=2.126000973.1515249235.1657652372-806150075.1654625849. Acesso em: 13 jun. 2022.

somos um conjunto de 7 países falantes da língua portuguesa. No entanto, conforme sinalizada Quijila, *et al.* (2021), o currículo gestado na realidade e normatizado pelas legislações educacionais brasileira ainda não atende toda a complexidade dos saberes e dos conhecimentos africanos, o que não significa que não há abordagens específicas a respeito; apenas não são suficientemente significativas do ponto de vista da proposta institucional da universidade ao ser analisada a matriz curricular do curso.

Essas componentes, por certo, passam a constituir a trajetória de formação inicial dos discentes, o que repercute na identidade profissional dos futuros docentes. É importante lembrar que o currículo do curso se efetiva na perspectiva da afrocentricidade (ASANTE, 2009; NASCIMENTO, 2009); ou seja, os conteúdos africanos e afro-brasileiros não são aprofundados apenas em uma ou outra componente. No caso da pedagogia da UNILAB, essa base epistemológica atravessa todo o currículo, do primeiro semestre à última etapa de atuação nos Estágios Supervisionados, enfatizando o trato e valorização da educação das relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos (as) estagiários (as) (LIMA, 2019).

Com base na narrativa própria, das aprendizagens decorrentes desse processo em “Filosofia da Ancestralidade e educação”, são abordados conceitos essenciais para compreensão da cosmovisão africana, que se diferencia em diversos aspectos da filosofia ocidental. A noção de corpo, mito, rito, tempo e ancestralidade ganham destaque nas discussões teóricas propostas. Perpassam, também, a noção da importância das relações comunitárias, sendo a terra e todos os elementos que a compõem, do visível ao invisível, as matrizes que mantêm a humanidade viva e que repercutem na manutenção do projeto civilizatório em curso. Diante disso, aprofunda-se o debate diante da necessidade de promover a descolonização das mentes e dos corpos, colocando em questão a diversidade de culturas, de gêneros, de pertencimento étnico-racial, de classes. Tudo isso é tarefa da educação: levantar reflexões críticas e criativas.

Nessa complexidade, faz-se necessário destacar que o livro “*O espírito da intimidade: ensinamentos ancestrais africanos sobre maneiras de se relacionar*” (SOMÉ, 2007) ensina como funciona a vida do povo Dagara sob a perspectiva da tradição não ocidental, apresentando outras percepções sobre as noções de comunidade, de família, de economia e de política. Tudo isso engloba aspectos da cosmovisão africana do mundo, permitindo-nos enxergar que o projeto dito civilizatório ocidental ainda tem muito a aprender com essa forma de perceber o mundo e de preservar a natureza, a qual o capitalismo selvagem tem consumido dia após dia. Há uma passagem que merece destaque, para que fique exemplificado:

Na África Ocidental, as crianças que foram para as cidades já estão distanciadas da vida diária conectada ao espírito. Tal fato ocorre porque vivem distantes da aldeia. Quando vão para a escola, não aprendem a respeito do espírito, nem trabalham sua conexão com ele. Não aprendem a respeito de suas tradições. Vão para as escolas aprender coisas que não têm base no espírito e para esquecer a forma tradicional de viver (SOMÉ, 2007, p. 31).

Como podemos evidenciar, valorizar esses elementos ancestrais é fundamental para a percepção de uma educação que respeite o passado, a natureza, a tradição, e até mesmo as noções de ancestralidade e de reconhecimento de si como sujeito (a) que tem uma história, uma memória, um lugar. Por certo, o curso de pedagogia da Unilab faz um trabalho de formação docente bastante singular e potente.

Nesse sentido, pensar a política educacional e suas implicações na formação de professores (as) e organização da educação, sob o aspecto da formação docente afrocentrada, significa identificar as lacunas das legislações vigentes bem como as normativas que garantem uma política de igualdade racial, na tentativa de encontrar as margens que permitem promover alguns processos de descolonização curricular nos diferentes níveis de ensino.

Em um estudo recente, Freitas e Oliveira (2020), ao analisarem a atuação de discentes do curso de pedagogia mediante o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica (RP), identificaram que os discentes:

[...] apontaram que sua formação inicial, pautada na perspectiva da formação afrocentrada, tem contribuído nas suas experiências pedagógicas de modo levar para o contexto escolar o debate acerca das questões africanas e afro-brasileiras, e assim, promovendo uma discussão mais ampla sobre temáticas tão importantes como a necessidade, por exemplo, de se discutir o racismo (FREITAS; OLIVEIRA, 2020, p. 153).

Com base nessa percepção, os estudos sobre as teorias do currículo, cultura e sociedade, dá-se sob duas óticas: tanto a concepção curricular hegemônica que padroniza os conhecimentos ditos universais, e portanto, considerados essenciais à formação e cidadania; como, também, na lógica da perspectiva crítica, que vê o currículo como um elemento de poder e controle, em que, se questionada sua estrutura, podemos visualizar as transformações possíveis para uma descolonização dos conteúdos educacionais que formam crianças, jovens e adultos. Mediante uma formação cujo foco tem sido as relações étnico-raciais, para os autores (2020), os (as) professores (as) em aprendizagem profissional docente:

[...] ao atuar em práticas descolonizadoras não deixaram de atuar como professores, dizendo de outra forma, os conhecimentos necessários para a atuação docente estão presentes nas práticas descolonizadoras. Por fim, é perceptível que a descolonização curricular é possível, é urgente, para a construção de uma sociedade sem racismo, que valoriza e não discrimina.

Para tanto, a formação de professores é um dos instrumentos fundamentais [...] (FREITAS; OLIVEIRA, 2020, p. 160).

Diante disso, ser professor (a) requer saberes especializados que repercutem em nossas práticas pedagógicas que estão sendo, ou serão desenvolvidas nas escolas ou no Ensino Superior, dado que essa formação poderá ser voltada para a docência universitária, e que devem levar em conta os diferentes aspectos das culturas que formam o tecido social.

A literatura negra, sobretudo, que aborda o feminino, bem como a religiosidade expressas nas manifestações de matrizes africanas e afro-brasileiras, são temas delicados de se abordar no contexto escolar, mas que são enfatizados nessa formação inicial. No entanto, enxergá-las como potencialidades para a formação das crianças se faz relevante e necessário no curso de pedagogia. Tanto a estética negra quanto a religiosidade expressa no candomblé, na umbanda, enfim, são elementos culturais vistos sob aspectos negativos em nossa sociedade racista e preconceituosa. Tudo que envolve a cultura negra, sob a égide do padrão cultural branco universal, é visto como passível de exclusão (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Assim, com amparo na literatura negra disponível, ainda tão pouco enfatizada nas demais formações nos cursos de licenciatura, podemos perceber que se enfatizam as potencialidades pedagógicas das diversas expressões da narrativa histórica, cultural e social, mediante elementos das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Nesse processo, os (as) discentes se aproximam de autoras como bell hooks (1952-2021), Conceição Evaristo (1946), Patrícia Hill Collins (1948) e Sueli Carneiro (1950). Um conjunto de autoras negras com contribuições muito importantes sobre as concepções de amor, noção de família nuclear e ampliada, relações patriarcais, questões intersseccionais entre raça, gênero e classe, educação, dentre inúmeras outras temáticas que perpassam suas vidas enquanto mulheres negras, que por si só dariam estudos específicos. Temos muito o que aprender ainda com cada uma delas!

Ainda mais, pensar a arte, situada na perspectiva da arte africana e afro-brasileira, tanto para a Educação Infantil quanto para os anos iniciais do Ensino Fundamental, é minimamente uma tarefa que se coloca desafiadora. Na análise da ementa, infere-se que a formação deve abordar: “Os valores simbólicos, espirituais, os suportes, os mitos, o sagrado e a arte utilitária-comunitária nos corpos, na cerâmica, na cestaria, nas máscaras, na fundição, na griotagem, na dança, na música, na encenação, nos cortejos de rua” (UNILAB/PPC/PEDAGOGIA, 2016, p. 95). Ou seja, rompe-se com a percepção da arte fundada nas matrizes coloniais europeias, que, por exemplo, coloca Paris como o centro da produção artística moderna contemporânea do mundo. Mediante essa experiência, damos razão aos conhecimentos tradicionais, ao uso do barro, da tinta natural feita com elementos da

terra, elegemos as práticas e danças africanas, a capoeira no Brasil, os rituais indígenas; como expressões que são vivenciadas durante o aprender a ser professor (a) e que estão presentes em nossas manifestações culturais materiais e imateriais.

Com base no exposto até aqui, arriscamo-nos em dizer que não é tão cotidiano nas universidades termos uma quantidade significativa de pessoas negras circulando, sobretudo, de estudantes internacionais. Outro ponto que gostaríamos de destacar, com base na experiência vivida, é que durante a graduação, o quadro docente de professores (as) negros (as), entre brasileiros (as) e africanos (as), apesar de ainda ser pequeno, já representa a potência que é estudar mediante as aulas de sujeitos (as) que a partir de suas vivências e identidades subjetivas negras, propocionam aos discentes outras possibilidades de compreensão dos fenômenos culturais e educacionais.

Os corpos silenciados, quando entram no espaço de poder que é a universidade e a estrutura dominante de produção do conhecimento, colocam os silenciamentos históricos em questão (ARROYO, 2012), mas apesar disso, não estão isentos da violência do racismo em suas manifestações. Por vezes em uma única sala de aula, temos corpos negros (entre brasileiros e africanos), indígenas, quilombolas, brancos, transsexuais, travestis (considerar uma população bastante reduzida na Unilab) e que, no geral, são corpos tidos como periféricos, mas que, pelo contrário, afirmam-se presentes e reivindicam suas subjetividades e afirmações identitárias, nos espaços institucionais e no próprio currículo de formação.

As relações que se estabelecem rompem fronteiras geográficas. O Brasil e a UNILAB se tornam lugares de encontros. A dimensão do continente africano, muitas vezes, só permite a aproximação das nacionalidades, quando em território brasileiro. Para nós brasileiros, esse contato é quase inimaginável, se não fosse o projeto de cooperação internacional dessa instituição. Arelado a isso, vivenciamos, em geral, uma formação educacional gestada no padrão colonizador. Ainda que bastante coisa tenha mudado, nos livros didáticos, pouco se discute sobre a cultura e história africana e afro-brasileiros, indígena, e quando, de formas ainda muito estereotipadas.

Nesse contexto, essa formação se apresenta frágil, não consegue promover uma percepção positiva sobre a identidade negra, tomando como referências também aspectos da docência pautada nestes fundamentos teóricos em discussão, pois pelas raízes da colonização, a exclusão até então era a única condição possibilitada a essas pessoas.

E a Unilab, em suas produções científicas, tem deslegitimado essa cosmovisão eurocêntrica do mundo. O que temos feito, sobretudo no campo das humanidades, é provar o contrário. Partimos da perspectiva da valorização, pois enquanto sociedade brasileira, nossa

dívida histórica com a população negra ainda está longe de ser minimamente reduzida. Cabe então mencionar que, atualmente, avalia-se a possibilidade de revisão e reformulação do PPC do curso, visto que precisamos caminhar lado a lado com as transformações culturais, econômicas, políticas e sociais. Dessa forma, a perspectiva da afrocentricidade continuará sendo a base formativa, visto que essa é a identidade do curso, bem como dos sujeitos que se formam como pedagogos (as) nesta instituição.

Tem-se buscado um fazer crítico, criativo, que possibilita refletir sobre as narrativas de si, em suas subjetividades, pensando o fazer docente como uma válvula para promover os processos de descolonização curricular. Deve-se continuar privilegiando uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1967), pois devemos ver o campo da pedagogia como um espaço formativo para o reconhecimento das diversidades culturais e atuação mediante práticas pedagógicas que englobam outras visões do mundo.

Somos sujeitos (as) que participam da vida social e, portanto, necessitamos estar atentos às estruturas que normatizam nossas condutas, e neste caso, as legislações educacionais que nos determinam direitos e deveres, pois munidos de conhecimento e perspectiva crítica, quando chegarmos nos espaços de tomada de decisões, conseguiremos proporcionar as transformações sociais com que tanto sonhamos.

Não se deve esperar a mudança pensando em benefício de si mesmo, mas principalmente, em melhorar esses espaços que ocupamos para aqueles que, assim como nós, classe trabalhadora e muitas vezes excluídos socialmente das estruturas educacionais, possam vivenciar processos menos desiguais. É relevante que venhamos a refletir sobre as questões aqui apresentadas, no âmbito das formações iniciais do Ensino Superior, para que deixemos um projeto de Universidade mais democrática para aqueles (as) que vivenciam a formação no agora, mas também, para aqueles que virão depois de nós. A pergunta que pode ser feita é: Que projeto educacional você quer deixar para o mundo?

Questões que ficam

Chegamos até aqui cientes de que a colonialidade é um determinante das estruturas sociais que perpassam a produção do conhecimento e reflete nos currículos de formação de professores (as) nas universidades, até mesmo daquelas que se propõem diferenciadas, como é o caso da Unilab. O projeto político colonial, que por sinal foi muito bem elaborado pela hegemonia cultural branca, sob a ideia de civilidade universal partindo da Europa, ainda está longe de ser superado. Contudo, temos encontrado fissuras nas estruturas social e

historicamente constituídas; mediante luta e processos de resistência, temos legitimado outras epistemologias possíveis, como se apresenta a afrocentricidade na educação.

O projeto de universidade internacional com os países da lusofonia, interiorizada e pública federal, o qual apresentamos, é ousado e enfrenta, diante do exposto, ainda muitos desafios de natureza estrutural: de expansão, de consolidação das suas diretrizes para integração e internacionalização com os países de língua portuguesa, de sociabilidade entre as diferentes culturas, dentre outros. Por outro lado, a língua portuguesa não é a única dimensão que nos une, pois devemos considerar as diversas manifestações culturais, tradições, saberes ancestrais e a religiosidade na diáspora. Esses são elementos que atravessam a constituição da identidade afro-brasileira. E isso repercute para que seja posto em questão o lugar da educação das relações étnico-raciais e da valorização da cultura negra na educação intencional e sistematizada, principalmente, com suporte das políticas de igualdade racial na sociedade brasileira.

O curso de pedagogia da Unilab, na realidade analisada, tem dado um importante passo para a reparação da dívida histórica brasileira com a população negra, a qual desde o violento processo de escravização tem sua existência constantemente negada. Os tentáculos da colonialidade tentam se justificar mediante a atuação perversa do racismo estrutural, que, como demonstrado, manifestamente privilegia pessoas brancas em múltiplos contextos sociais em detrimento de grupos racializados. Diante disso, essa proposta curricular diferenciada, que em teoria se apresenta antirracista e anticolonial, demonstra como pode ser estruturada uma base formativa sob os aspectos dos valores afro-civilizatórios, quais conteúdos podem ser privilegiados no currículo, e dessa maneira, quais caminhos outras licenciaturas em pedagogia podem seguir para proporcionar uma aprendizagem da docência que ofereça, no mínimo, elementos para pensar práticas pedagógicas no chão da escola e das instituições de ensino superior que se façam antirracistas e em sua diversidade cultural.

Logo, consideramos que a aprendizagem da docência em perspectiva antirracista, no contexto mencionado, faz-se tanto na sala de aula quanto fora dela. No cotidiano da Unilab, as vivências com os estudantes de diferentes nacionalidades, sobretudo negros (as), atravessam nossa formação enquanto pedagogos (as). Além das trocas em sala, nas atividades científicas e na extensão universitária, as expressões das diversas manifestações culturais e étnicas que fazem parte desse universo se apresentam como um convite para aprender com a realidade e cultura do outro, que aqui não deve ser entendido como o “outro” inferior, mas como o outro que se afirma presente.

Em adição, evidenciamos ser necessário um estudo que verifique como os diferentes corpos e as diferentes culturas, sejam africanos, afro-brasileiros ou indígenas, quando chegam aos espaços de formação inicial, reivindicam seus saberes e conhecimentos silenciados pelas estruturas curriculares, e como isso reflete no currículo como um território de disputa.

Para afirmar nossa perspectiva e nossa concepção epistemológica, precisamos, além da nossa, compreender melhor a perspectiva deles: aqueles (sobretudo homens brancos e heterossexuais) que dizem quem somos e onde podemos chegar. Não devemos aceitar o que está posto sem a possibilidade de questionar. Nada é neutro; sempre há uma intencionalidade. Os fenômenos sociais, assim como as palavras, têm significado e são construídos socialmente pelos sujeitos envolvidos. O dito já foi dito e o não dito precisa ser evidenciado. Portanto, não há como negar nossas raízes africanas e nossa identidade afro-brasileira. Valorizar sua história e cultura é um compromisso, dentre outros, necessários à educação brasileira. Mesmo sendo tão cara, essa questão ainda é pouco discutida nas formações de professores (as), de modo que é necessário que seja pautada nos currículos dos cursos de licenciatura das universidades brasileiras, como faz o curso de pedagogia da Unilab.

Referências

- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In: Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora* / Elisa Larkin Nascimento (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-109.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Editora Vozes, 2012.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2006.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Conselho Nacional de Educação, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 out. 2021.
- BRASIL. **Lei Federal nº 12.289 de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB). Diário Oficial da União. Brasília, 20 de julho de 2010.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília,

1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 26 abr. 2022.

BRASIL. **Lei 10.639/2003, 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. Diário Oficial da União. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília-DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei 11.645/2008, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

CRESWELL, John. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto** / John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010. 296 p.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila; 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.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. **Aprender a ensinar pelos caminhos da narrativa** / Isabel Maria Sabino de Farias, Silvina Pimentel Silva, Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

FREITAS, Tiago Morais de. OLIVEIRA, Evaldo Ribeiro de. **FORMAÇÃO AFROCENTRADA E DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**. *Revista África e Africanidades*, Ano XIII – n. 36, nov. 2020. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/Dossie%20Tematico%20-%20Educacao%20para%20as%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf#page=143>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. *Revista brasileira de educação*, p. 134-158, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2018.

GATTI, Bernardete A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 15-28, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/index>. Acesso em: 15 mai. 2022.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Editora Cobogó, 2020.

LIMA, Antonio Jhonata de Oliveira. **Estágio supervisionado e relações étnico-raciais: a construção do pedagogo na perspectiva de educação antirracista**. 2019. 78 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção-CE, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unilab.edu.br/jspui/handle/123456789/1946>. Acesso em: 20 jul. 2022.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução** / Nei Lopes e Luiz Antonio Simas. - 1a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, p. 20-31, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/WxGPWdcytJgSnNKJQ7dMVGz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MIGNOLO, Walter. **A colonialidade está longe de ter sido superada, logo, a decolonialidade deve prosseguir**. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019. Disponível em: <https://assets.masp.org.br/uploads/temp/temp-YC7DF1wWu9O9TNKezCD2.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora** / Elisa Larkin Nascimento (Org.). São Paulo: Selo Negro, 2009.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 20 out. 2022.

O POVO. **Unilab é a 2ª melhor universidade do Ceará, aponta indicador do MEC**. Jornal O povo, 2020. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/ceara/2020/01/07/unilab-e-a-2---melhor-universidade-do-ceara--aponta-indicador-do-mec.html>. Acesso em: 20 jul. 2022.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. A pesquisa narrativa: uma introdução. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]**. 2008, v. 8, n. 2. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200001>. Acesso: 30 mai. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, nº 37, 2002. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192>. Acesso em: 30 mai. 2022.

QUIJILA, Abel Calombo. et al. Unilab 10 anos: desafios e possibilidades no processo de implantação de uma universidade internacional com África no interior do Ceará. *In*: CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila; 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.

RIBEIRO, Matilde. Políticas de promoção da igualdade racial: impulso às ações afirmativas e à educação étnico-racial. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2845>. Acesso em: 15 mai. 2022.

REIS, João José. “Nos achamos em campo a tratar da liberdade”: a resistência escrava no Brasil oitocentista. **Viagem incompleta: a experiência brasileira (1500-2000). Formação: histórias**. São Paulo: Editora do Senac, 2000. p. 241-263.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, p. 489-506, 2007. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em: 15 mai. 2022.

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

UNILAB. **Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Pedagogia - Ceará**. Redenção (CE), julho de 2016. Disponível em: https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%c3%b3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf?_ga=2.126000973.1515249235.1657652372-806150075.1654625849. Acesso em: 12 Jul. 2022.

UNILAB. **Unilab em Números**. Painéis da Transparência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira. Redenção, 2022, Disponível em: <https://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>. Acesso em: 12 Jul. 2022.