

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS

JULIANA SANTOS BARROS

POR UMA FORMAÇÃO INSUBMISSA:
A LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS DA DESCOLONIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO

ITABUNA
2019

JULIANA SANTOS BARROS

POR UMA FORMAÇÃO INSUBMISSA:
A LEI 10.639/2003 E OS DESAFIOS DA DESCOLONIZAÇÃO DO
CONHECIMENTO

Memorial apresentado à Universidade Federal do Sul da Bahia, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnicos Raciais/PPGER, área de concentração em Pós-colonialidade e Fundamentos da Educação nas Relações Étnicos-Raciais, para a obtenção do título de Mestre, com orientação da Prof.^a Dr.^a Cynthia de Cassia Santos Barra.

ITABUNA
2019

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

B277p Barros, Juliana Santos, 1985-

Por uma formação insubmissa : a Lei 10.639/2003 e os desafios da
descolonização do conhecimento / Juliana Santos Barros. – Itabuna: UFSB,
2020. -
147f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus
Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de
Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2020.

Orientador: Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra.

1. Descolonização – Educação. 2. Ensino – Legislação. 3. Racismo na
Educação. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDD – 370.7

Elaborada por Raquel da Silva Santos – CRB-5ª Região/ 1922

Defesa de Memorial, como Produto Final do Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais/PPGER, de **Juliana Santos Barros**, intitulado **Por uma Universidade Insubmissa: a lei 10.639/2003 e os desafios da descolonização do conhecimento**, orientado pela Profa. Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra, apresentado à Banca Examinadora do PPGER, em 30 de janeiro de 2020:

Prof.^a Dra. Jeanes Martins Larchert (UESC/DCIE)
Universidade Estadual de Santa Cruz
Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Lilian Reichert Coelho (UFSB/PPGES)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Adna Candido de Paula (UFVJM/NUPEDE)
Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri
Examinadora Externa Suplente

Prof.^a Dr.^a Francismary Alves da Silva (UFSB/PPGER)
Universidade Federal do Sul da Bahia
Examinadora Interna Suplente

Prof.^a Dra. Cynthia de Cássia Santos Barra
Universidade Federal do Sul da Bahia
Orientadora

DEDICATÓRIA

À minha mãe e a todas as professoras negras comprometidas com a construção de uma educação antirracista que inspiraram, apoiaram e acompanharam de algum modo o processo de construção e desenvolvimento desse projeto.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus por mais essa conquista.

Agradeço à minha família pela paciência que tiveram comigo, principalmente nos momentos de dificuldade e tensão, sem vocês eu não conseguiria vencer.

Aos meus pais, Antônio José da Silva Barros e Rosemary Alexandre Santos, pelo dom da vida e todo amor dedicado a mim, muito obrigada.

Ao meu filho, Enzo Alexandre Barros Miranda, por compreender as ausências e por todo amor que representa em minha vida, muito obrigada.

À Erico Miranda Santos por entender o sentido da palavra companheiro e dedicadamente acompanhar e apoiar os meus passos, muito obrigada.

Às minhas avós, Anália e Maria de Lourdes (*in memorian*), por serem símbolos de força e resistência em minha vida, muito obrigada.

À minha tia Ana Lúcia pelo auxílio e dedicação nas horas de correria, muito obrigada.

Aos demais familiares e amigos que de alguma forma me incentivaram, apoiaram, torceram e acreditaram que era possível, muito obrigada.

À minha orientadora Cynthia de Cássia dos Santos Barra pela leveza com que conduziu esse processo, pelas conversas, pela amizade e pelo jeito poético de ser e de inspirar, muito obrigada.

À Maria Domingas Mateus de Jesus pela linda amizade que floresceu nesse percurso e que carregarei por toda a vida, muito obrigada.

Às amigas e aos amigos do PPGER pela alegria da caminhada, muito obrigada.

À todas as professoras e todos os professores que ao longo da minha vida participaram da minha formação escolar e acadêmica, em especial os docentes e as docentes do PPGER, muito obrigada.

À cada aluno e cada aluna que no cotidiano escolar contribuíram de algum jeito com a minha formação humana e profissional, muito obrigada.

Às colegas e aos colegas de trabalho e ao CETEP Litoral Sul pela disponibilidade e acolhimento, muito obrigada.

À todas as mulheres insubmissas que atravessaram a minha história e de algum modo me inspiraram ao longo da vida, muito obrigada.

Enfim, muito obrigada a todos aqueles e aquelas que me ajudaram direta e indiretamente nessa caminhada, vocês foram essenciais, pois como diz o provérbio africano: "Se quer ir rápido, vá sozinho. Se quer ir longe, vá em grupo." Gratidão!

RESUMO

A Lei nº 10.639/2003 tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africanas. Entendendo o processo de colonização imposto no Brasil, seguido do mito da democracia racial, esta lei é mais uma ferramenta de combate ao racismo estrutural e institucional constituído nesta sociedade. É resultado da luta do movimento negro, que se empenha para mostrar a sociedade, apesar da invisibilidade forçada, as diferenças que se fazem presente na constituição do povo brasileiro e que essa diversidade é motivo de orgulho e riqueza do nosso povo. Além disso, reconhece que a escola é um espelho da sociedade, e que neste ambiente, as práticas racistas se concretizam tanto de forma estrutural quanto institucionalizada. Por isso, o objetivo desse trabalho é, por meio de crítica reflexiva, identificar e abordar os desafios na implementação da lei 10.639/2003 que devem ser enfrentados prioritariamente, além de destacar a importância de construirmos dispositivos de descolonização do conhecimento para o enfrentamento das questões étnico-raciais no espaço escolar e a forma como uma ação de extensão universitária poderia contribuir para a descolonização dos processos de formação de professores da educação básica. Dentro do enquadramento dessa abordagem, é descrita e analisada o processo de construção (e sistematização) de uma proposta metodológica decolonial para a realização de Curso de Extensão Universitária para a Formação de Professores da Educação Básica, com base na descolonização do conhecimento e na implementação da lei 10.639/03, como resultado do projeto proposto ao PPGER/UFSB.

Palavras-chave: Descolonização do Conhecimento; Formação de Professores; Extensão Universitária.

ABSTRACT

Law No. 10,639/2003 made it mandatory to teach African History and Afro-Brazilian and African Culture. Understanding the colonization process imposed in Brazil, followed by the myth of racial democracy, this law is another tool to combat structural and institutional racism constituted in this society. It is the result of the struggle of the black movement, which strives to show society, despite the forced invisibility, the differences that are present in the constitution of the Brazilian people and that this diversity is a source of pride and wealth of our people. Moreover, it recognizes that the school is a mirror of society, and that in this environment, racist practices are materialized both in a structural and institutionalized way. Therefore, the objective of this work is, through reflexive criticism, to identify and address the challenges in the implementation of law 10.639/2003 that should be addressed as a priority, besides highlighting the importance of constructing devices of decolonization of knowledge to face ethnic-racial issues in the school space and the way in which a university extension action could contribute to the decolonization of the processes of teacher education of basic education. Within the framework of this approach, the process of construction (and systematization) of a decolonial methodological proposal for the realization of a University Extension Course for the Training of Basic Education Teachers is described and analyzed, based on the decolonization of knowledge and the implementation of law 10.639/03, as a result of the project proposed to PPGER/UFSB.

Keywords: Decolonization of Knowledge; Teacher Training; University Extension.

SUMÁRIO

Introdução	10
Parte I	
Capítulo 1. Meu lugar de fala	19
Capítulo 2. A formação de professores e as relações étnico-raciais	27
Parte II	
Capítulo 4. Descrição crítica da proposta do Curso de Extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”	67
Capítulo 5. Relato e análise da experiência piloto realizada no CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola – de Maraú/BA.....	80
Considerações Finais	104
Referências Bibliográficas	108
Apêndices e Anexos	
Apêndice I. Reflexões sobre a universidade e as práticas de descolonização/decolonização dos saberes	106
Anexo I. Projeto de Curso “Caminhos para uma Educação Antirracista”, submetido ao Programa de Extensão da UFSB.....	126
Anexo II. Caderno Metodológico “Reflexões sobre os Caminhos para uma Educação Antirracista”	130

INTRODUÇÃO

Um dos fatores que estruturou a formação social e histórica do Brasil foi a colonização europeia, fato que marcou negativamente as relações étnico-raciais no país. Desde a chegada dos portugueses em terras brasileiras, foi imposto aos diversos grupos étnicos que aqui habitavam, e aos trazidos, um padrão eurocêntrico que anulava qualquer outra forma de manifestação cultural, epistêmica ou religiosa. Logo, concordando com Antônio Bispo dos Santos: “Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra” (SANTOS, 2015, p. 47-48).

O colonialismo propiciou a construção de uma sociedade arraigada em preconceitos e discriminação, pautada em concepções racistas de superioridade e inferioridade, dividida em brancos e não brancos. De acordo com Bernadino-Costa e Grosfóguel (2016), *colonialismo* foi a condição indispensável tanto para a formação do eurocentrismo, ou ocidentalismo, quanto da modernidade em si, uma vez que ele permitiu a legitimação da dominação e da exploração imperial, pautado no mito da inferioridade do outro não ocidental.

A estrutura social do colonialismo contraria o *mito da democracia racial brasileira*, termo que denota a falta de racismo e discriminação racial no Brasil, descrito por Gilberto Freyre, na obra *Casa Grande & Senzala*, na década de 1930. Esse mito é uma arma ideológica proposta por intelectuais representantes da elite que buscavam evitar um conflito racial, fazendo com que todos acreditassem que somos iguais dentro da sociedade brasileira por causa da miscigenação, afirma Hasenbal *apud* Schucman (2010, p. 45).

Assim, negros e indígenas vivem numa situação de opressão e subalternização social e cultural que se manifesta de forma sutil e dissimulada, constituindo, portanto, um racismo estrutural e institucionalizado que silencia e invisibiliza as diversidades étnico-raciais do país. Subalternização, conforme Spivak (2010), em seu texto *Pode o subalterno Falar?*, é o efeito do discurso dominante, colonizado e hegemônico que torna sujeitos e grupos sociais marginalizados, oprimidos e excluídos da representação política e legal, assim como da possibilidade de se tornarem parte da classe dominante. Logo, o subalterno é aquele que não tem o direito de fala, que é estigmatizado, silenciado, invisibilizado e violentado no meio social.

Contestando o *mito da democracia racial brasileira*, o Movimento Negro se empenha para mostrar à sociedade nacional, apesar da invisibilidade forçada, as diferenças que se fazem presente na constituição do povo brasileiro. A Lei nº 10.639, implementada desde o ano de

2003, que tornou obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira e Africana, é um dos resultados da luta desse movimento social, pois, reconhece que a escola é um espelho da sociedade, e que nesse ambiente as práticas racistas se concretizam tanto de forma estrutural quanto institucionalizada.

Dai surge a necessidade, a partir de então como projeto do governo brasileiro, de incorporar a educação para as relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de instituições de ensino, promovendo, assim, a formação de sujeitos conscientes de seu contexto sócio histórico e cultural, comprometidos com a transformação da realidade em que estão inseridos, capazes de atuar no combate às desigualdades sociais e no enfrentamento crítico das questões étnico-raciais. Tudo isso haveria de exigir que a estrutura educacional fosse reinventada. Em outras palavras, torna-se preciso promover estratégias de descolonização tanto dos currículos quanto dos processos de ensino-aprendizagem, para que seja oportunizado aos alunos o contato com histórias e culturas das etnias que compõem a sociedade em que estão inseridos, com o objetivo formativo de dissolver a visão monoculturalista e eurocêntrica que sustentam a perpetuação da colonialidade imposta aos processos de formação educacional no Brasil. Segundo Pansarelli e Piza,

os processos de descolonização que se iniciaram, historicamente, como um processo de libertação das colônias e formação de Estados-nações independentes, hoje, devem continuar com a libertação de uma colonização epistêmica que, se efetivada, abriria espaço para a concepção de outra razão, de outra racionalidade. A descolonização colocaria fim a um processo histórico de implantação de dado tipo de poder. (PANSARELLI e PIZA, 2012, p. 31)

Para Bernadino-Costa e Grosfóguel (2016), *colonialidade* é um sistema de poder que não está restrito as relações de trabalho, mas que se desenvolveu também no controle do Estado e de suas instituições, assim como na produção do conhecimento, a partir da criação de uma economia mundial consolidada num discurso hegemônico que inventa e subalterniza o outro ao mesmo tempo.

Entretanto, a lei 10.639/03 tem tido o desafio paradoxal de ser implementada em meio ao modelo de educação neoliberal que vem sendo imposto. Modelo esse que de acordo com Stephen J. Ball (2004) entende a educação apenas como mais um serviço social de fortalecimento das formas de produção, oferecido tanto pelas instituições públicas quanto privadas, através de parcerias firmadas de acordo com as necessidades do mercado. Assim, a epistemologia ocidental implantada no Brasil é, também, uma forma de dominação política e econômica imposta que, conforme Pansarelli e Piza (2012, p. 30), nos leva a desconsiderar e invisibilizar outras epistemologias existentes. Essa dominação aliada ao privilégio

epistemológico imposto ao longo da história brasileira tornou o ambiente escolar e acadêmico racista, segregacionista e com base disciplinar eurocêntrica do sec. XIX. Segundo Carvalho (2005-2006), esses fatores são determinantes, pois designa o *confinamento acadêmico*.

Diante desse contexto, a lei 10.639/03, enquanto política pública de ação afirmativa apresenta o desafio imenso de proporcionar uma prática pedagógica emancipatória apoiada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Ela consegue, ao menos, instigar um campo interdisciplinar de discussões acerca das práticas pedagógicas e dos currículos que compõem tanto a formação básica quanto a superior, principalmente no campo das licenciaturas. Então avaliamos que ela subsidia propostas pedagógicas contra coloniais que envolvem luta e determinação para seguir, cotidianamente, combatendo qualquer forma de preconceito e discriminação, almejando construir um mundo em que as diferenças não sejam elementos de fortalecimento da dicotomia superioridade x inferioridade, que serve apenas para continuar a segregar seres humanos. Dessa forma, “vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios” (SANTOS, 2015, p. 48).

Desse modo, o Memorial que apresento a seguir é fruto das reflexões de uma pessoa atravessada por um sistema educacional colonizado, que definiu o seu objeto de estudo a partir das suas próprias vivências como mulher negra (afro-indígena) e professora da Educação Básica no território Litoral Sul da Bahia. Assim, as realidades educacionais em que estive/estou inserida, os questionamentos acerca de conhecimentos que dificilmente chegavam ao ambiente escolar, ou chegam de forma equivocada, e as dificuldades de combater preconceitos cristalizados na sociedade e legitimados pelos espaços de formação que compuseram a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, tudo isso serviu de base para as seguintes inquietações, que, inicialmente, nortearam esse trabalho e que, por fim, puderam ser formalizados como problema de pesquisa:

- Qual a importância de construirmos dispositivos de descolonização do conhecimento para o enfrentamento das questões étnico-raciais e de gênero no espaço escolar?
- Quais desafios na implementação da lei 10.639/2003 devem ser enfrentados prioritariamente?
- De que forma uma ação pontual de extensão universitária poderia contribuir para a *decolonização* dos processos de formação de professores da educação básica?

Sabe-se que a *decolonização* é a sistematização de conceitos e categorias interpretativas que buscam *provincializar* (JÚNIOR; LIMA; ALMEIDA, 2015) a Europa e toda forma de universalização do conhecimento. No entanto, além de ser um projeto acadêmico, o conceito de *decolonização* consiste em uma prática de oposição e intervenção contra os desígnios imperiais iniciados em 1492. Ele busca, a partir das fronteiras da modernidade, reinventar as diferenças, assim como constituir um *locus* enunciativo onde são formulados conhecimentos a partir das perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos, por reconhecer a dominação colonial nas fronteiras externas e internas do império (BERNADINO-COSTA; GROSFÓGUEL, 2016).

Dessa forma, com o aprofundamento dos estudos na área de Ensino e Relações Étnico-Raciais, durante o período em que cursei os componentes curriculares do PPGER, a construção (a sistematização) de uma proposta metodológica decolonial para a realização de um Curso de Extensão Universitária para a Formação de Professores da Educação Básica, pautado na descolonização do conhecimento e na implementação da lei 10.639/03, tornou-se o objetivo principal da presente pesquisa.

Para dar sustentação teórico-metodológica à proposta, três objetivos específicos foram estabelecidos:

1- Identificar as dificuldades de implementação da lei 10.639/03, no contexto da formação de professores e da descolonização do conhecimento, com base, sobretudo, nos estudos de Nilma Lino Gomes *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas* (2011), *Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório* (2008), *Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo*. (2003), *Prática pedagógicas e questão racial: o Tratamento é igual para todos/as* (2004), *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. Currículo sem Fronteiras* (2012), *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural?* (2002) e Petronilha Silva, *Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil* (2007).

2- Analisar o papel das universidades na formação dos professores para a educação das relações étnico-raciais numa perspectiva decolonial, com base nos estudos de Ramon Grosfoguel *A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI* (2016), *Decolonialidade e perspectiva negra* (2016), e José Jorge de Carvalho, *O*

Confinamento Racial do Mundo Acadêmico (2005-2006), Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa (2016), A Extensão e os saberes não-ocidentais (2006).

3- Compreender processos e propor dispositivos de descolonização dos saberes afro-brasileiros, africanos e indígenas nas práticas pedagógicas, com base nos estudos de Paulo Freire, *Ação Cultural para liberdade e outros escritos (1982), Educação e Atualidade Brasileira (1959), Pedagogia do Oprimido, (1987)*, Bell Hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade (2013)* e Catherine Walsh, *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (2013).*

Para tanto, esse projeto por seu caráter teórico, com elementos pontuais de intervenção incluiu nessa trajetória uma revisão bibliográfica sobre os fundamentos para uma Educação Antirracista, a elaboração e a aplicação experimental de uma proposta metodológica, desenvolvida ao longo desse processo formativo de Mestrado. Ele partiu da sistematização de noções e conceitos retirados de fontes bibliográficas consagradas, que trataram sobre a decolonialidade, o processo de descolonização do conhecimento e a implementação da lei 10.639/03 por meio da formação continuada de professores da educação básica, o que possibilitou a identificação de obras na literatura existente que problematizassem e, sobretudo, apontassem caminhos para a construção de uma proposta de intervenção baseada numa perspectiva decolonial e descolonizadora. Nesse sentido, a intervenção estabeleceu uma relação entre a pesquisa bibliográfica realizada e uma ação planejada de formação.

Se tratando do presente trabalho, é imprescindível ressaltar que reconhecer no feminismo negro uma estrutura metodológica tornou-se necessário e relevante para a produção de novos conhecimentos pedagógicos, pois oportunizou repensar e ressignificar práticas, conceitos e métodos, assumindo um novo compromisso com a realidade em que os sujeitos atuam e no qual me incluo como docente. Portanto, nesse trabalho, “adotamos a perspectiva do lugar da enunciação de uma mente com corpo, desfazendo a ideia do intelectual mente sem corpo” (MOREIRA, 2018, p. 18), recusando a condição subalterna e o silenciamento que, durante anos, a sociedade, e por que não dizer a academia, tem imposto às minorias, para junto com Lélia Gonzales assumir o risco:

do ato de falar com todas as implicações. Exatamente porque temos sido falados, infantilizados (*infans*, é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa. (GONZALES, 1984, p. 225)

Destaco ainda que, se na primeira parte, a pesquisa bibliográfica se deu de forma individual, ao elaborar uma proposta de intervenção, passamos pela concretização da pesquisa de forma cooperativa, já que foi necessário estabelecer parcerias para o desenvolvimento da presente proposta metodológica, assim como reconhecer nos processos de educação não formal outras estruturas de produção de conhecimento e de produtos didático/pedagógicos.

É preciso que se diga, também, que foi o Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Sul – CETEP, pertencente à rede estadual de ensino da Bahia, o local escolhido para realizar o estudo exploratório (passos iniciais de um projeto experimental) de um Curso de Extensão Universitária para Formação de Professores da Educação Básica na área de Ensino e Relações Étnico-Raciais. Essa unidade escolar está situada na sede do município de Maraú, localizada na Península de Maraú, na Baía de Camamu, a terceira maior Baía Hidrográfica brasileira no Estado da Bahia, e que possui uma riqueza mineral e natural exploradas por vários empresários. Já a cultura dessa comunidade é composta de costumes, tradições e valores que expressam as peculiaridades de um povo que se desenvolveu no entorno de comunidades quilombolas, visto que a sede do município de Maraú e mais seis povoados pertencentes a este, possuem certificação de Comunidade Quilombola emitida pela Fundação Cultural Palmares.

Evidencio ainda que a escolha desse local se deu pelo fato circunstancial de que, durante o processo de construção da metodologia do referido Curso de Extensão Universitária, fui nomeada e lotada como professora efetiva da rede estadual de ensino da Bahia nessa unidade escolar. Então, a partir de janeiro de 2019, passei a vivenciar os desafios de uma educação antirracista a ser praticada dentro da comunidade escolar quilombola de Maraú também marcada pelos efeitos duradouros da colonialidade e contextualizada dentro de um sistema capitalista neocolonialista, ao mesmo tempo em que desenvolvia o projeto apresentado nesse trabalho, encontrando nesse espaço escolar um ambiente propício para uma intervenção pontual na formação dos professores.

Assim, por uma questão metodológica, esse memorial está dividido em duas partes, sendo a primeira composta por dois capítulos, cujo primeiro foi intitulado como “Meu lugar de fala”, onde através da minha localização social e identitária apresento algumas reflexões teóricas a partir das minhas vivências enquanto mulher negra (afroindígena), apontando a interseccionalidade entre as questões de gênero, classe e raça que atravessaram, e ainda atravessam, a minha história pessoal, acadêmica e profissional que inspiraram, por consequência, esse projeto de pesquisa. No segundo capítulo, “A formação de professores e as relações étnico-raciais”, é feita uma análise teórica dos processos de formação de professores e

das questões étnico-raciais ao longo da história da educação brasileira, evidenciando a importância dos movimentos sociais e negro para a construção de uma educação antirracista nos sistemas educacionais brasileiros, assim como para a implementação da lei 10.639/03, incluindo a formação inicial e continuada de professores como um processo de reconhecimento identitário e de descobertas de outras possibilidades pedagógicas capazes de promover a descolonização do conhecimento e a emancipação dos sujeitos.

Já na segunda parte, também composta por dois capítulos, é feita uma descrição teórica e reflexiva do processo de construção do curso de extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”, além de apresentar um relato, seguido de uma análise crítica, da aplicação desse processo formativo com os professores do CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola, na cidade de Maraú, entre os meses de junho e novembro do ano de 2019, como parte experimental da metodologia desenvolvida e apresentada nesse projeto de pesquisa.

PARTE I

CAPÍTULO 1

Meu Lugar de Fala

Saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões da desigualdade, da pobreza, do racismo, sexismo.

(Rosane Borges, 2017)

Eu, Juliana Santos Barros, inicio este memorial apresentando a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional com a finalidade de demonstrar o quanto as questões étnico-raciais e de gênero atravessam a minha história, fazendo com que o percurso desse mestrado fosse também um caminho de descobertas e ressignificação identitárias. De acordo com Lélia Gonzales,

O lugar em que nos situamos determinará nossa interpretação sobre o duplo fenômeno do racismo e do sexismo. Para nós o racismo se constitui como a sintomática que caracteriza a neurose cultural brasileira. Nesse sentido, veremos que sua articulação com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular. (GONZALES, 1984 p. 224).

Assim, a partir de minha localização e identidade social, convido-os à reflexão sobre as hierarquias estabelecidas no contexto social brasileiro, rompendo com o silêncio historicamente imposto às mulheres, principalmente às negras e afro-indígenas.

A busca por uma identidade étnico-racial

Minha história de vida se inicia em 08 de março de 1985, uma data que é símbolo de lutas e resistências por se tratar do Dia Internacional da Mulher e por ser o ano que marca o processo de redemocratização do Brasil, com o fim do período militar no país. Logo, as questões feministas sempre estiveram próximas, pois os parabéns, as homenagens e as mensagens sempre acontecem, mesmo que simplesmente pelo fato de eu ser do sexo feminino e ser aniversariante neste dia.

Por vezes, na verdade, muitas vezes, meu aniversário tem sido ofuscado, invisibilizado e até mesmo esquecido em detrimento das celebrações e cumprimentos que recebo relativos ao Dia Internacional da Mulher. No entanto, isso nunca foi um problema, ao contrário, sempre carreguei a satisfação de neste dia poder refletir, principalmente no ambiente escolar, sobre o papel das mulheres na sociedade. E, diante da simbologia que essa data traz consigo, sinto-me no compromisso de enfatizar, por princípio, o fato de que nesta minha escrita, ao longo deste

Memorial, há as marcas de mulheres que passaram e passam ainda pela minha história e, em especial, os ensinamentos de minha mãe e minhas avós, três mulheres que, mesmo sem utilizar termos acadêmicos, tais como feminismo, racismo ou sexismo, por exemplo, mas, por meio de suas vivências, apresentaram a mim as lutas e conflitos de mulheres que sabiamente insistiam em ser insubmissas em suas relações afetivas, financeiras e religiosas.

Nesse contexto de vida, seguindo o percurso do conceito de Simone de Beauvoir (1967), posso afirmar que eu *tornei-me mulher*, mas faltava-me ainda, até bem pouco tempo atrás, a consciência étnico-racial. Isso porque mesmo reconhecendo as desigualdades sociais e de gênero, não conseguia racializar tais questões. Isso até o início de minha trajetória no PPGER, em 2017. Assim, parafraseando Bianca Santana, em seu livro *Quando me descobri negra*, publicado em 2015: antes eu era morena e, como a maior parte da população brasileira, cresci acreditando no *mito da democracia racial*, esse pensamento estruturante da sociedade brasileira que contribui para a manutenção e institucionalização de poderes e privilégios de alguns grupos sociais.

Hoje me parece bem evidente a dificuldade de compreendermos a branquitude como um traço étnico que se sobrepõe às outras etnias, impondo-nos uma padronização hegemônica e dificultando também o reconhecimento da necessidade de pautarmos as questões raciais em discussões de classe, gênero, sexualidade, etc. Como afirma Maria Aparecida Silva Bento:

O silêncio, a omissão, a distorção do lugar do branco na situação das desigualdades raciais no Brasil têm um forte componente narcísico, de autopreservação, porque vem acompanhado de um pesado investimento na colocação desse grupo como grupo de referência da condição humana (BENTO, 2002, p. 6).

Dessa forma, de acordo com Jurandir Freire Costa (1983), desde criança somos empurrados pelo racismo estrutural, que permeia as nossas relações sociais e institucionais, a valorizar a brancura como modelo universal e a não reconhecer ou até mesmo negar em nós qualquer característica contrária, em uma tentativa de adequação aos padrões determinados pela branquitude. Segundo esse mesmo autor,

O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou pela persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal. Todo ideal identificatório do negro, converte-se, dessa maneira, num ideal de retorno ao passado, onde ele poderia ter sido branco, ou na projeção de um futuro, onde seu corpo e identidade negros deverão desaparecer. (COSTA, 1983, p. 5).

Esse processo dificulta a percepção, a construção e a valorização de uma identidade étnico-racial diversificada, ao mesmo tempo em que fortalece o branqueamento cultural escondido no imaginário da mestiçagem, como pressuposto da igualdade racial, e da

meritocracia, como explicação para as desigualdades sociais, além de reduzir a luta contra a discriminação racial. Segundo Bento:

No Brasil, o branqueamento é frequentemente considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco, miscigenar-se com ele para diluir suas características raciais. (BENTO, 2002, p. 1)

Por isso talvez, no máximo, eu tenha conseguido me ver, por tanto tempo, apenas como uma mulher parda, morena ou até mesmo quase branca. E, a exemplo de tantas outras mulheres, hoje me parece evidente que eu construí para mim um autoconceito, mergulhada no fenômeno social do branqueamento, a partir das experiências vivenciadas e assimiladas em diversos espaços sociais. Como nos aponta Harter (1993) em relação ao autoconceito:

É o que acreditamos em relação a quem somos, o quadro integral de nossos traços e capacidades. É uma estrutura cognitiva com indícios emocionais e consequências comportamentais, um “sistema de representação descritiva e avaliativa em torno do eu”, o que determina como nos sentimos sobre nós mesmos e orienta nossas ações. (*apud* PAPÁLIA, 2000 p. 216).

Nesse sentido, a família e a escola desempenham um papel fundamental no processo de construção identitária, uma vez que a identidade é constituída a partir das experiências pessoais, vividas coletivamente, numa cultura determinada pelo contexto sócio histórico.

Essas instâncias vão mostrar ao sujeito aquilo que lhe é permitido, proibido ou prescrito sentir ou exprimir, a fim de que sejam garantidos, simultaneamente, seu direito a existência, enquanto ser psíquico autônomo, e o da existência de seu grupo, enquanto comunidade histórico-social. (COSTA, 1983, p. 3)

Diante dessa realidade recordo-me bem das aulas do primário em que aprendemos a dar nomes às misturas entre as raças humanas, como se fossem apenas misturas biológicas, embora a ciência já afirmasse a não existência de divisão de raças entre os humanos. Em aulas como essas é desconsiderada toda herança cultural e epistemológica, o que exclui as diversidades étnico-raciais que compõe o país e caracteriza aspectos, que fogem aos padrões hegemônicos, como populares ou folclóricos. Recordo-me também de quando, ainda na infância, eu sonhava com os meus cachos loiros, iguais aos das paquitas da Xuxa, com uma franja lisa, sonhava em fazer uma plástica para afinar o nariz e me incomodava com as “brincadeiras” acerca do volume do cabelo: ali eu me lembrava que eu não era branca. E, assim, fui me apropriando de uma identidade mestiça, por ter um pai branco e uma mãe afro-indígena, mas sempre tendo como referência o branco como padrão, corroborando com a afirmação de Costa (1983, p. 4), ao dizer que o modelo de identificação normativo-estruturante com o qual o negro se defronta é o de um fetiche: o fetiche do branco, da brancura. Essa compreensão dialoga com o seguinte pensamento de Neusa Santos Souza:

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 classe, conforme pertençam ou estejam mais próximos dos padrões raciais da classe/raça dominante. (SOUZA, 1983, p.21).

No entanto, ao assumir a posição de mestiça, eu reconhecia em mim uma composição híbrida, que não me fazia assumir a posição de mulher branca, nem tampouco a de mulher negra, e nesse sentido o colorismo¹ se apresentava como um determinante, já que, de acordo Aline Djokic, no seu texto *Colorismo: o que é, como funciona*, publicado, em 2015, na página virtual Blogueiras Negras,

Na relação branquitude-pessoa negra de pele clara o importante não é convencer-se de que a pessoa seja na verdade branca, mas sim conseguir ignorar seus traços negros a ponto de conseguir imaginá-la branca, a ponto de poder suportar sua presença que, por causa do racismo, é vista como intrusa. (DJOKIC, 2015, p.1)

Segundo Glória Anzaldúa (2005), o hibridismo faz com que o indivíduo viva uma luta interior gerada pelo choque das referências estruturais múltiplas e até contrárias dos grupos que o compõe, causando uma inquietação psíquica. Nesse caso, ao mesmo tempo em que diante da família paterna eu me reconhecia esteticamente não branca, também não assimilava a ideia de que a descendência afro-indígena da minha mãe era, também, parte da minha ancestralidade. Então, esse entre lugar da mestiçagem, alimentado pelo discurso da democracia racial, me dava uma certa comodidade por me permitir negociar, em alguns momentos, com a branquitude, confirmando a ideia apresentada por Djokic.

Mas por que ter a pele mais clara traz privilégios para a pessoa afrodescendente, se ela ainda assim não será identificada como branca? Porque ela, mesmo sendo identificada como “negra” pela sociedade racista, o que significaria que ela não poderia desfrutar dos mesmos direitos que uma pessoa branca, ainda assim é mais “agradável” aos olhos da branquitude e deve/pode por isso ser “tolerada” em seu meio. Esse é um aspecto muito importante no colorismo: a pessoa negra é tolerada, mas não aceita, pois aceitá-la seria reconhecer que a diferença é existente e que vencer o preconceito que se tem sobre essa “diferença” tenha que ser vencido. (DJOKIC, 2015, p. 1)

Nesse sentido, essa consciência mestiça, que me acompanhou durante a maior parte da vida pessoal, acadêmica e profissional, era embranquecida, fruto da estrutura colonizadora, que me impossibilitava de reconhecer, nas desigualdades sociais, os traços do racismo estrutural da sociedade brasileira. Da mesma forma, essa visão eurocentrada me impedia de perceber a institucionalização do racismo nos processos educacionais e os desdobramentos resultantes da

¹ O termo colorismo foi usado pela primeira vez pela escritora Alice Walker no ensaio “If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like?”, que foi publicado no livro “In Search of Our Mothers’ Garden” em 1982. Ele é utilizado para caracterizar a discriminação de acordo com o tom da cor da pele, muito comum em países que sofreram a colonização europeia e em países pós-escravocratas. (DJOKIC, 2015)

colonização. Tudo isso fui compreendendo, de modo teórico-crítico, por meio das pesquisas de Nilma Lino Gomes (2002), em *Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?*; de Petronilha Silva (2007), em *Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil*; de Kabengele Munanga (1999), em *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*; de Lélia Gonzales (1984), em *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*.

A formação profissional

Ser professora de início não foi uma escolha, mas uma imposição da minha mãe que incansavelmente lembrava-me das poucas possibilidades que um mundo classista e sexista oferece às mulheres, considerando, principalmente, o contexto socioeconômico da região sul da Bahia em que vivemos. Apesar de não ter tido acesso à universidade e a todos esses conceitos discutidos na academia e mesmo, talvez, sem ter a consciência de sua identidade étnico-racial, ela aprendeu na prática da vida o que era ser mulher afro-indígena e pobre, sentiu na pele as dores de um sistema excludente que impõe limites de gênero, classe e raça às pessoas, principalmente as negras. Tal como aponta a seguinte afirmação de Benilda Regina Paiva Brito: “Hoje, é ponto pacífico que, embora a opressão de gênero seja algo comum a todas as mulheres nas sociedades patriarcais, ela é sentida diferentemente porque entre nós, as mulheres, existem diferenças de classe e de raça”. (BRITO, 1997). E diante dessa realidade tornou-se professora, inconscientemente acreditando que a educação é “um modo fundamental de resistir a todas as estratégias de colonização racista” (HOOKS, 2013 p.10). Minha mãe tem expandindo essa visão a todos que cruzam o seu caminho.

Então, por obediência, no ano de 2002, formei-me no curso técnico de Magistério. Entretanto, é válido ressaltar que essa primeira formação docente, correspondia ao antigo 2º grau com habilitação específica para o exercício do magistério de 1º grau, seguindo ainda as orientações curriculares da lei 5.692/71, embora já vigorasse a lei 9.394/96, constituindo um período de transição curricular e reorganização da formação docente. Como nos diz Aquino, Borges e Puentes: “Com a promulgação da nova Lei, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências do período anterior” (2011, p.104). Assim, o curso tinha a duração de três anos, compreendendo um currículo composto por uma base comum, para que se garantisse a formação geral, e uma parte diversificada, objetivando a formação especial, tornando esse processo formativo bastantes deficiente, uma vez que, de acordo com Saviani:

“A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante” (SAVIANI, 2009, p. 147).

Por ocasião, rememoro aqui o espaço de tempo que compreende a conclusão do 2º grau e o ingresso na universidade, período em que eu vivi a experiência de ser operária de uma fábrica em Itajuípe, ao mesmo tempo em que acompanhava o desespero e a angústia de minha mãe por não poder me dar condições de apenas seguir com os estudos e o medo de que, por consequência, eu viesse a me acomodar. No entanto, apesar de saber da importância de um curso superior, principalmente como estratégia de ascensão social e profissional, era difícil para mim a compreensão de outras questões que estavam implícitas nos motivos que faziam com que uma mulher afro-indígena, de classe popular e “mãe solteira”, me cobrasse ter uma educação superior de forma tão determinada.

Logo, as condições de trabalho e a insistência materna fizeram com que, em 2005, eu procurasse um cursinho pré-vestibular particular na cidade de Itabuna, com a finalidade de ingressar no curso de Direito. Foi ali que aconteceu “meu” choque de realidade. Naquele espaço, me deparei com a realidade de que as oportunidades não são oferecidas a todos e todas da mesma forma, percebi a existência de estruturas de poder que corroboram com a manutenção das desigualdades sociais, ainda mais que naquela época nem todas as universidades haviam adotado o sistema de cotas. Compreendi que a minha condição de operária que dormia apenas quatro horas por dia não tornava impossível alcançar o meu objetivo inicial, mas requeria um esforço muito maior, se comparado com os colegas que podiam dedicar-se exclusivamente aos estudos. Então, o objetivo deixou de ser um curso específico e passou a ser (tão só) o ingresso na universidade. Desse modo, fui a primeira pessoa da família da minha mãe a conseguir chegar até lá, através do curso noturno de Letras e Artes da Universidade Estadual de Santa Cruz / UESC.

O curso de Letras e Artes me possibilitou ampliar o conhecimento em áreas específicas das linguagens e da literatura, numa estrutura que privilegiava o ensino e a pesquisa acadêmica, como fonte de aquisição dos saberes. A extensão, por sua vez, não era tão explorada, ficando os projetos, cursos e ações extensionistas, muitas vezes, restritas a grupos que tinham a disponibilidade diurna, que não era o caso da maioria dos estudantes do noturno, já que a maioria já integrava o mercado de trabalho e desenvolvia as suas atividades profissionais durante o dia. Outra característica do Curso era o tratamento dispensado às disciplinas pedagógicas que, no contexto da formação de professores de matérias específicas do Ensino

Fundamental II e do Ensino Médio, tinha uma importância secundária, um complemento no processo formativo, pois enfatizava o estudo e aprofundamento específico nos conteúdos a serem lecionados. Dessa maneira, a formação docente universitária distanciava teoria e prática, provocando, muitas vezes, a frustração dos futuros profissionais quando, só lá no estágio, eram obrigados a se deparar com a realidade do universo escolar, fazendo inclusive com que muitos desistissem da docência como carreira profissional, enquanto alguns, na tentativa de fugir da atuação na educação básica, tentavam se tornar exclusivamente pesquisadores, almejando a carreira acadêmica. Assim, pouco se refletia sobre as realidades escolares e os contextos político-pedagógicos que implicava em formação de professores comprometidos com a educação básica e com a formação de cidadãos. Tratava-se, portanto, de acordo com Saviani (2009, p. 148), de um modelo formativo que se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área do conhecimento correspondente que irá lecionar, ignorando o preparo pedagógico-didático.

Nesse sentido, esses dois processos formativos, para mim, foram complementares, tendo em vista que, enquanto o primeiro tinha ênfase na preparação didático-pedagógica, o segundo visava à aquisição e aprofundamento de conhecimentos específicos. Porém, ambos estavam centrados na perspectiva de formar docentes para a transmissão do conhecimento e não para a construção de um fazer pedagógico crítico-reflexivo, pautado no diálogo entre teoria e prática, considerando o processo de ensino-aprendizagem como uma interação entre os sujeitos que se tornam agentes ativos do processo de aquisição e reelaboração dos conhecimentos. Da mesma maneira, ambos trataram a educação como uma esfera isolada, cujas interações sociais, culturais, raciais, de gênero, etc., não interferissem nos processos formativos, deixando então lacunas em minha formação docente.

Por outro lado, é preciso evidenciar que o fato de ser filha de professora fez com que desde muito cedo, ainda na adolescência, eu tivesse contato com a sala de aula, tendo em vista que além de professora, minha mãe precisava se desdobrar como cantora e cabelereira para complementar a renda e garantir o sustento da casa, uma vez que a remuneração pelo exercício da docência nem sempre era o suficiente. Como o estudo dos filhos sempre foi prioridade, ela também nunca permitiu que nem eu e nem o meu irmão trabalhássemos antes de concluir o Ensino Médio. Porém, quando era preciso, por causa de suas outras atividades profissionais, eu, por ser a filha mais velha, ficava na incumbência de substituí-la na escola. Desse modo, essas experiências me permitiram, junto com a formação acadêmica, construir um pensamento pedagógico sensível às diversas realidades que chegam à escola, porém, tamanha era a

alienação que nunca havia me atentado para as questões étnico-raciais e de gênero nesses espaços educativos.

A construção de uma identidade profissional e étnico-racial

No ano de 2010, concluí o ensino superior e tornei-me mãe, ao mesmo tempo. A partir daí, prossigo minha vida profissional tendo que me dividir entre os papéis de mulher negra, afro-indígena sem o saber, mãe e professora. E, após um ano fora do mercado de trabalho, dedicando-me exclusivamente à maternidade, comecei a atuar na docência como contratada da rede estadual de ensino, na cidade de Itajuípe. Essa atuação se deu entre os anos de 2011 e 2014. Depois, lecionei por dois anos como prestação de serviço à rede municipal de Itajuípe. Durante esses seis anos, devido a instabilidade dos contratos e a baixa remuneração, assim como acontecia com minha mãe, nas horas vagas, eu trabalhava de cabelereira, profissão que já exercia desde meados do curso universitário, quando fui demitida da fábrica em que trabalhava. Então, inconformada com os rumos de minha vida profissional e a dificuldade de me firmar no mercado de trabalho da Educação Básica, decido retomar aos estudos e, em 2015, ingresso na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), para cursar o Bacharelado Interdisciplinar de Humanidades, com o objetivo final de chegar ao curso de Direito.

O que eu não sabia era que retomar os estudos a partir de outra perspectiva me faria resignificar o ser mulher, mãe e professora, através de um processo de reconstrução de minha identidade étnico-racial e de gênero. Então, entre os anos de 2015 e 2017, através da formação interdisciplinar proposta pelo modelo acadêmico inovador da UFSB, fui provocada a repensar conceitos, instigada a pensar sobre diversas situações sociais, regionais e até mesmo planetárias que até então eram ignoradas ou naturalizadas em minha trajetória profissional e intelectual, além de aprender a valorizar e problematizar experiências cotidianas, reelaborando conhecimentos e saberes, como também reconhecer a importância de meu papel de cidadã e educadora na luta contra todas as formas de preconceitos, discriminações, opressões e racismo na sociedade brasileira. A esse processo Paulo Freire vai chamar de *conscientização*. Segundo Freire, isso só é possível através de uma reflexão crítica sobre a ação e só será validado com uma prática transformadora.

Assim como o ciclo gnoseológico do conhecimento não termina na etapa do conhecimento, pois que se prolonga até a fase da criação do novo conhecimento, a conscientização não pode parar na etapa do desvelamento da realidade. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação. (FREIRE, 1982, p. 145)

Diante dessa consciência atualizada, tornou-se primordial reconhecer na ancestralidade, que até aquele momento havia sido silenciada e invisibilizada, o pertencimento a uma identidade étnico-racial, para refutar o ponto de vista e as crenças da cultura dominante, já que “as relações entre os seres humanos e o mundo são históricas, como históricos são os seres humanos, que não apenas fazem a história em que se fazem, mas conseqüentemente, contam a história desse mútuo fazer” (FREIRE, 1982, p. 68). Isso quer dizer que surgiu em minha trajetória a necessidade de reconhecer e de confrontar ideias e comportamentos estabelecidos historicamente pelas estruturas dominantes com um pensamento divergente dos padrões, reinterpretando a história, valorizando novos símbolos e ressignificando novos mitos, rompendo com o silêncio imposto pela dominação e colonização de corpos e mentes ao longo dos tempos. Nesse momento, foi muito importante ler as pesquisas de Maria Aparecida Silva Bento, em *Branqueamento e Branquitude no Brasil* (2002); de Neusa Santos Souza, em *Tornar-se Negra* (1983); e de Bell Hooks, em *Ensinando a Transgredir* (2013).

Surge nesse momento uma inquietação quanto ao real motivo que me fazia buscar outra profissão: seria, talvez, porque vivemos numa sociedade elitista e, numa escala de valor, um advogado tem mais prestígio social que um professor? Ou seria ainda por causa das condições de trabalho e desvalorização do profissional da educação? Não sei dizer ao certo. Mas, ao analisar o meu papel de educadora, a partir desse processo de conscientização, entendi que o ambiente escolar é também um espaço político de combate às injustiças e à manutenção de sistemas de dominação (racista, sexista, classista, patriarcal, etc.), lugar de construção de sujeitos e saberes emancipados. Compreendi que, de acordo com as ideias freirianas, não se pode reduzir a ação pedagógica a um ato mecânico de transferência de conhecimentos e domesticação das mentes, visando a adaptação dos indivíduos às estruturas instituídas pelas classes dominantes. Como nos inspiram as palavras de Bell Hooks:

Quando entrei na faculdade, o pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da “educação bancária”, a abordagem baseada na noção de que tudo o que os alunos precisam fazer é consumir a informação dada por um professor e ser capazes de memorizá-la e armazená-la. Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática de liberdade que me encorajou a criar estratégias para o que ele chamava de estratégias para conscientização em sala de aula. Traduzindo esse termo como consciência e engajamento críticos entrei na sala de aula convicta de que tanto eu quanto todos os alunos tínhamos de ser participantes ativos e não consumidores passivos. (HOOKS, 2013, p.26)

Ao mesmo tempo, pairavam no ar os seguintes questionamentos: como fazer acontecer essas lutas na sala de aula, já que toda a minha formação estava pautada no conhecimento livresco produzido numa estrutura colonialista e patriarcal? Por que mesmo sendo Paulo Freire um nome de referência mundial para a educação, o modelo dialógico entre teoria e prática ainda

não conseguia estabelecer uma interação crítico-reflexiva entre a formação de professores e as realidades de nossas escolas populares? E mesmo tendo eu concluído a licenciatura num período em que já estava em vigor a lei 10.639/2003, que tornava obrigatório o Ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, essas questões adquiriam um caráter opcional no processo de formação docente?

Nesse contexto, em meados de 2017, abandono a ideia de tornar-me bacharel em Direito, e, motivada por questionamentos acerca da formação de professores para a educação antirracista, ingresso no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais – PPGER, da Universidade Federal do Sul da Bahia / UFSB. Em 2018, fui convocada pela Prefeitura de Itabuna para assumir a vaga de professora, após dois anos de aprovação em concurso público. Naquele ano, ao mesmo tempo em que me dedicava aos estudos no mestrado, eu professorava em uma periferia de Itabuna, agora já conseguindo racializar o contexto cultural e sócio-político que direcionava a proposta curricular e que institucionalizava preconceitos e discriminações étnico-raciais e de gênero. Depois, em 2019, por ter sido aprovada em concurso público da rede estadual de ensino, fui convocada a assumir uma vaga de professora na cidade de Marauá, sendo impossível continuar lecionando na cidade de Itabuna. Portanto, atualmente me encontro lotada no Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) do Litoral Sul – Comunidade Quilombola, escola que atende estudantes de seis comunidades quilombolas do município de Marauá. Esse lugar de formação, conseqüentemente, se tornou um laboratório de desenvolvimento de ações pedagógicas pertinentes às necessidades da comunidade negra. Tornou-se também o local onde pude realizar um projeto experimental de formação antirracista, dialogando com os estudos teórico-metodológicos do projeto de pesquisa-ação do mestrado, propiciando uma reflexão crítica sobre minha ação como educadora. Nesse momento, pude estabelecer um diálogo real entre a pesquisa acadêmica, a realidade da educação básica e a construção coletiva de estratégias de intervenção.

Assim, ao longo desses últimos anos, minha experiência acadêmica tem me proporcionado viver uma transformação pessoal e profissional, pois possibilitou que, diante das discussões e provocações realizadas na universidade, nos espaços escolares, nos movimentos sociais, etc., eu pudesse perceber o quanto somos ainda afetados pelo processo de colonização, ao mesmo tempo em que passei a reconhecer os efeitos da subalternização imposta ao longo dos tempos à população negra e aos povos tradicionais. Pude perceber como isso se reflete também nas relações de gênero e nas desigualdades sociais. Inclusive ficou evidente para mim a invisibilização e submissão da diversidade étnica e racial no território Litoral Sul da Bahia e

a importância da minha profissão para a transformação desse cenário político, econômico, cultural e social, uma vez que essa colonização atravessa os espaços de formação formal e currículos escolares, transmitindo conhecimentos que corroboram para a perpetuação de uma sociedade fundamentada em conceitos classistas, sexistas e principalmente racistas.

Por fim, tive a oportunidade de reconstruir a minha identidade profissional e racial, ou seja, pela primeira vez eu pude perceber-me de fato professora, com toda a responsabilidade político-social do termo e não simplesmente como uma mera reprodutora ou transferidora de conhecimentos. E como negra (mulher afro-indígena) sou capaz de atuar e intervir nos diversos contextos e realidades educacionais, sociais e culturais, considerando que

Saber-se negra é a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (SOUZA, 1983, p.17 – 18).

A formação de professores e as relações étnico-raciais

O Brasil constitui sistemas de educação formal desde o período colonial, entretanto, a preocupação com a formação de professores só se torna explícita no país a partir do século XIX, após a independência, quando são criadas as Escolas Normais. Por outro lado, as tensões relativas às diversidades étnico-raciais no território brasileiro sempre estiveram presentes nas práticas político-pedagógicas de todos os tempos, uma vez que o pensamento educacional brasileiro se alinha ao pensamento hegemônico colonial, corroborando com o estabelecimento e institucionalização das estruturas de poder, dominação, desigualdades e discriminações. Segundo Petronilha Silva,

esta diversidade não foi e hoje o é, com muita dificuldade, aceita. Fala-se e pensa-se como se a realidade fosse meramente uma construção intelectual; como se as desigualdades e discriminações, malgrado as denúncias e reivindicações de ações e movimentos sociais não passassem de mera insatisfação de descontentes. (SILVA, 2007, p. 493)

Nesse contexto, mesmo com todos os avanços das políticas públicas de ações afirmativas, que incluem a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornando obrigatório o ensino da História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, atualmente, o espaço escolar continua sendo reflexo de uma sociedade preconceituosa, que, guiada pelo discurso da igualdade racial, desconsidera as diferenças étnicas, sociais e culturais dos sujeitos envolvidos nos processos de formação. Dessa forma, Hélio Santos chama atenção para esse fato ao argumentar que “a história narrada nas escolas é branca” (SANTOS, 2008 p.02), ou seja, o modelo ocidental de educação deixado pela colonialidade tem o compromisso de despertar o desejo de ser branco, dialogando com o pensamento de Nilma Lino Gomes que diz:

A escola é vista, aqui, como uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade. É essa visão do processo educativo escolar e sua relação com a cultura e a educação — vista de uma maneira mais ampla — que nos permite aproximar e tentar compreender melhor os caminhos complexos que envolvem a construção da identidade negra e sua articulação com os processos formativos dos professores e das professoras. É também essa visão que nos possibilita compreender a presença da dimensão educativa em diferentes espaços sociais e não somente no interior da escola. (GOMES, 2003. p. 170-171).

Daí a necessidade de incorporar as questões étnico-raciais nos currículos das instituições de ensino, não apenas como um enquadramento de conteúdos, mas como processos de formação de:

homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2007, p. 490).

Assim, os docentes são desafiados a pensar o processo educativo como uma forma de enfrentar estereótipos, extinguir preconceitos, redefinir termos e conceitos, e ainda desenvolver novas formas de aprendizagem (SILVA, 2007). Essas leis, enquanto políticas públicas de cidadania impõem aos espaços de formação a obrigação de proporcionar aos sujeitos envolvidos no processo pedagógico a oportunidade de construir uma identidade étnica individual e coletiva, desenvolver uma nacionalidade que respeite e valorize as diversidades que a compõe, assim como promover o contato entre as diversas epistemologias e conhecimentos constituídos em outros contextos sociais, além de suscitar questionamentos sobre as relações de poder já estabelecidas. Ou seja, possibilita intervenções num espaço escolar marcado por práticas discriminatórias e excludentes, portador de uma monocultura que inferioriza, exclui e invisibiliza as diferenças entre os sujeitos, incapacitando-os de reconhecer as próprias identidades.

Contribuindo com esse pensamento, Selma Garrido Pimenta, em seu texto *Formação de professores: identidades e saberes da docência*, publicado no ano de 1999, já afirmava que a formação docente não pode ser entendida apenas como um processo de aquisição de conhecimentos a serem transmitidos ou habilidades técnicas de como professorar, mas como um processo que deve desenvolver, também, atitudes e valores que lhes permitam construir saberes-fazer, compreendendo as necessidades e desafios da prática pedagógica como ação social, transformando-os em processos contínuos de construção de identidades como professores historicamente situados.

Sobre a identidade docente, a autora segue apresentando as seguintes considerações,

[a] identidade não é algo imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade. Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modifica-la. No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem às exigências das demandas sociais. O que coloca a importância de definir nova identidade profissional do professor. Que professor se faz

necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas? (PIMENTA, 1999, p. 18)

Partindo desse pressuposto, no que diz respeito a uma educação voltada para as relações étnico-raciais, é urgente que, na formação docente, inicial e continuada, ocorra uma conscientização a respeito da condição subalterna que fora historicamente imposta ao negro e ao índio, e da discriminação étnico-racial que a cada tempo histórico tem sido reinventada e reapresentada por meio de estigmas de inferioridade e marginalização que se interseccionalizam nos diversos aspectos sociais. Além disso, o processo formativo deve instigar o reconhecimento de uma identidade profissional capaz de mobilizar sujeitos étnico-raciais específicos e a luta por ações e políticas públicas que garantam inserção e permanência dos sujeitos históricos subalternizados, tanto no mercado de trabalho, quanto nos sistemas educacional, político, social e cultural.

De acordo com Sodré (2012), essa perspectiva educacional implica na reeducação ou reinvenção dos sistemas de ensino, objetivando atender às diversidades étnicas, dissolvendo as bases monoculturalistas, estruturando um processo de descolonização do conhecimento a partir da incorporação e desenvolvimento de novos métodos de aprendizagens e “desaprendizagens”. Ou seja,

Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “desaprendizagens” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas. (MIRANDA, 2013, p. 103).

Então o desafio é desenvolver um espaço de formação curricular que objetive reconstruir as práticas pedagógicas a partir de um viés emancipador, identitário e interseccional, capaz de restituir a dignidade dos povos negros e indígenas, que durante toda a história do Brasil foram massacrados e invisibilizados, em todos os níveis de educação.

Desse modo, faz-se necessário revisitar a história da educação brasileira para compreender a evolução das políticas voltadas para a formação de professores no Brasil e sua relação com o contexto sociocultural das relações étnico-raciais nos sistemas de educação atuais, uma vez que “não há atualidade nacional que não seja processo histórico” (FREIRE, 1959, p.23).

Um passeio pela história da formação docente no Brasil

No período colonial, de acordo com Dermeval Saviani, em seu texto *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, publicado em 2009, não há interesse explícito pela formação docente. Durante 210 anos, o ensino foi sistematizado e ministrado pelos jesuítas com a finalidade de exercer a conquista e o domínio, através da catequização das populações indígenas, isto é, como uma ação “civilizadora” que consistia em substituir as línguas e culturas nativas pelo modelo europeu.

Foi sob a égide do Estado português e com a permissão do Papa que iniciativas dos Jesuítas se voltaram para a conversão dos gentis e a instrução das crianças na colônia. A Companhia de Jesus tinha a função missionária como objetivo primeiro, contudo ela se revelou uma “Ordem docente”, ao se debruçar sobre a formação da mocidade, além da formação de seus próprios membros (CHAMBOULEYRON *apud* AMORIM; SILVA, 2017).

Nesse período colonial, constata-se que o sistema de educação foi organizado de forma a estabelecer e manter as estruturas de poder, direcionando os modos de educar de acordo com os grupos sociais a que se destinava o ensino:

os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica. [...] Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; [...] para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos; [...] os colonizadores desenvolveram, também, pedagogias para tratar da educação/evangelização dos escravos. (CASIMIRO, 2007, p.87)

Assim, é evidente que esse sistema educacional delimitava as hierarquias étnicas e sociais, já que, segundo Casimiro (2007), os “desqualificados”, grupos compostos de filhos de escravos domésticos, órfãos, crianças abandonadas, filhos ilegítimos (inclusive filhos de padres), mestiços, negros alforriados etc., recebiam formas de educação que se diferenciavam das que estavam estabelecidas na educação formal. As relações de gênero também merecem destaque nessa análise, pois é nesse período que se institui o modelo patriarcal no Brasil, pois a educação feminina era voltada apenas para a formação religiosa e para os cuidados do lar e da família, enquanto os homens eram educados para administrar os negócios da família e assumir cargos públicos ou eclesiais, estabelecendo, então, comportamentos morais e funções sociais diferentes para homens e mulheres. Dessa forma, os jesuítas, através da ação docente, tiveram papel importantíssimo na organização social da colônia, pois estruturaram, a partir dos

moldes europeus, as relações de poder e dominação, além de constituir um modelo de civilidade patriarcal e de obediência a fé católica.

Nesse contexto, embora não houvesse uma formação específica para a docência, os jesuítas tinham suas práticas pedagógicas norteadas por três documentos: *Exercícios Espirituais*, escrito por Inácio de Loyola, que apresentava orientações para o fortalecimento espiritual, tendo em vista a função religiosa dos jesuítas; as *Constituições da Companhia de Jesus*, também escrita pelo padre Inácio de Loyola, que estabelecia características básicas da educação escolar, objetivando manter uma uniformidade da Ordem nos mais diversos contextos; e a *Ratio Atque institutio Studiorum societatis Iesu*, comumente chamada de *Ratio Studiorum*, que visava orientar metodologias e avaliações a serem aplicadas pela Ordem, assim como as funções e atividades hierárquicas.

A maneira como foram elaboradas as *Constituições* e a *Ratio* garantiram o caráter unitário do modo de vida jesuítico e permitiram uma flexibilidade e autonomia que possibilitaram a propagação do apostolado da Companhia por todo o orbe cristão. Esses três documentos foram as diretrizes que garantiram a uniformidade da prática pedagógica dos jesuítas em toda a sua caminhada missionária e doutrinária, com adaptações necessárias, caso se tratasse do Império Português, do combate aos hereges, da evangelização dos europeus, da catequese dos negros da terra do Brasil (índios) ou dos africanos escravizados. (CASIMIRO, 2007, p. 93).

No entanto, em 1759, com a expulsão dos jesuítas, Marquês de Pombal, vislumbrando as ideias iluministas, extingue esse sistema e implanta uma nova política educacional gerida pelo Estado, com a finalidade de introduzir uma nova metodologia que acompanhasse as transformações que estavam acontecendo na Europa, uma metodologia moderna, que segundo Saviani,

abriu espaço para as idéias pedagógicas laicas, teve sequência no decorrer do período imperial com a influência do ecletismo espiritualista, do liberalismo e do positivismo no pensamento pedagógico, tornando-se o vetor da política educacional com a proclamação da República. (SAVIANI, 2007, p.14).

Sendo assim,

[a] educação jesuítica não mais convinha aos interesses comerciais emanados por Pombal, com seus conhecidos motivos e atos na tentativa de modernização de Portugal, que chegariam também as suas colônias. Assim sendo, as escolas da Companhia de Jesus que tinham por objetivo servir aos interesses da fé não atendiam aos anseios de Pombal em organizar a escola para servir aos interesses do Estado. (AMARAL; SECO, 1986-2006, p. 1)

Então, para substituir as escolas jesuíticas, a reforma pombalina criou as escolas régias caracterizadas por um ensino disperso e fragmentado, cuja falta de estrutura e organização fez com que as práticas pedagógicas continuassem seguindo os moldes deixados pelos jesuítas, uma vez que o antigo sistema cuidou de formar um clero secular, constituído por “tios-padres”

e “capelães de engenho”, ou os chamados “padres-mestres”, que passaram a exercer a docência, por meio de nomeação e fiscalização de um Diretor Geral dos Estudos.

Essa substituição abrupta dos educadores jesuítas acarretou dificuldades, uma vez que “desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino” (Romanelli, 2003, p. 36), mas não modificou o ensino nas suas bases; pois, além dos jesuítas, havia uma enorme quantidade de clérigos, formados nos moldes da pedagogia jesuítica, que continuaram a exercer a docência nas fazendas, nos seminários e foram recrutados para as aulas régias instituídas pela reforma pombalina. (CASIMIRO, 2007 p.89).

Dessa forma, embora os jesuítas não tivessem uma proposta específica para a formação de professores, eles organizaram uma estrutura metodológica de ensino que nortearam as práticas pedagógicas durante todo o período colonial. Ao contrário, Pombal propôs a modernização e estatização do ensino sem antes estabelecer uma estrutura educacional sólida, assim como também não instituiu um programa de formação docente, delegando o ensino a leigos mal formados, tornando cada vez mais restrito o acesso à educação. Logo, não foi possível implementar uma instrução popular devido a escassez de professores e escolas, como nos relata Olinda:

O caso era cada vez mais desolador. No fim do período colonial só havia escolas nas cidades e vilas mais importantes. Entre os séculos XVI e meados do século XVIII, o Brasil pôde ser classificado como um país multilíngue, etnicamente diversificado, eminentemente rural e não escolarizado. (OLINDA, 2003, p.158).

Já no início do século XIX, com a chegada da Família Real, em 1808, a educação brasileira passa por novas transformações, pois, precisa atender às necessidades da elite aristocrática e da Corte, sendo a prioridade de D. João VI o ensino superior.

É importante ressaltar que a educação que se desenhou no Brasil durante o governo de D. João continha forte conteúdo ideológico europeu e discriminativo no sentido de apenas formar quadros de profissionais importantes para as elites aristocrática e da Corte, em detrimento das classes inferiores. (FRANÇA, 2008, p.78).

Dessa forma, a ideologia educacional no período colonial, mesmo depois da chegada da família real, consistia em disseminar a ideia de superioridade do colonizador a partir do conceito de civilização, como nos aponta Silva:

Na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes. A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco. Além de cor da pele, destaca Santos (2000), tratava-se também de lugar a ocupar na sociedade, de poder. (SILVA, 2007, p.495).

Logo, o exercício da docência estava pautado no princípio de “aprender fazendo”, próprio das corporações de ofício (SANTONI RUGIU, 1998 *apud* SAVIANI, 2009, p.148),

voltado para a transmissão de conhecimentos necessários à consolidação de uma estrutura educacional que desse conta de manter as relações de opressão, exploração, submissão e dependência econômica, política, cultural e social dos colonizados.

Assim, o Brasil chega ao século XIX com uma estrutura educacional decadente, classista, racista e sexista. A Independência política não configurou uma mudança nas estruturas sociais e culturais do país, que continuou escravista embora os interesses da classe dominante estivessem alinhados ao pensamento capitalista europeu. E nesse contexto surge a ideia de uma educação primária de qualidade para todos os cidadãos, entretanto, é necessário elucidar que não faziam parte desse grupo os negros escravizados, assim como a educação ainda estava ao alcance de poucos e voltada para os interesses da elite. Além disso, esse pensamento educacional ainda não representava um compromisso efetivo do governo.

A presença do Estado na educação no período imperial era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações. Ficava evidenciada a contradição da lei que propugnava a educação primária para todos, mas na prática não se concretizava. O governo imperial atribuía às províncias “[...]a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, através das leis e decretos que vão sendo criados e aprovados, sem que seja aplicado, pois não existiam escolas e poucos eram os professores.”(NASCIMENTO, 2004, p. 95 *apud* NASCIMENTO, 1986-2006, p.1).

Por outro lado, é a partir desse período da história brasileira que começa a surgir explicitamente medidas governamentais, alinhadas às ideias liberais e positivistas, que expressam a preocupação com a formação de professores.

Saviani (2009, p.143-144), ao examinar as questões pedagógicas e as transformações sociais ao longo dos dois últimos séculos, dividiu a história da formação docente no Brasil em seis períodos:

1. Ensaios 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).

Em todos esses períodos, é evidente que o centro da formação está na aquisição de conhecimentos específicos a serem transmitidos ou no treinamento prático pedagógico desses profissionais, havendo um esforço em transformar a pedagogia num campo científico pedagógico-didático. No entanto, todas as medidas e transformações aplicadas ao processo de formação de professores entre os séculos XIX e XX não foram capazes de romper com o *status quo*, uma vez que a ideologia educacional brasileira ainda está calcada na tradição colonial dos interesses da classe dominante, que por sua vez é branca, patriarcal, heteronormativa e sexista, e zela por resguardar as estruturas de subalternização através da manutenção das desigualdades e invisibilização das diversas realidades e contextos étnicos, culturais, econômicos, políticos e sociais.

É bem verdade que ao longo dessa história surgiram pensadores e teóricos críticos dos modelos formativos, como Paulo Freire e Anísio Teixeira, que até tentaram implantar um sistema de educação popular comprometido com a formação cidadã dos sujeitos. Porém, os modelos de pensamento de uma educação inclusiva e emancipatória não conseguiram sobrepor-se aos interesses capitalistas e, apesar de considerar os diversos contextos socioculturais historicamente demarcados, analisavam as desigualdades sociais enfatizando as lutas de classes, sem evidenciar questões específicas das relações étnico-raciais nos processos de construção do conhecimento.

Por outro lado, apesar de já existir políticas voltadas para as questões étnicas e raciais, a partir de 2003, primeiro com a promulgação das Leis 10.639/2003 e, depois, a 11.645/2008, como será apresentado com maior detalhamento na próxima seção, é que são apresentadas diretrizes específicas para as relações étnico-raciais na educação básica, norteando práticas pedagógicas para o desenvolvimento de uma sociedade antirracista. Elas possibilitaram, então, alguns avanços nas políticas públicas de ações afirmativas, tais como: a elevação da discussão das questões étnico-raciais do contexto de tema transversal da Pluralidade Cultural à condição de diretriz curricular obrigatória no âmbito da educação nacional; a elaboração das diretrizes

curriculares específicas para a educação das relações étnico-raciais, visando nortear instituições escolares, docentes e demais agentes da educação a cerca dos princípios que regem essa proposta; a inserção do dia 20 de novembro no calendário escolar como o Dia da Consciência Negra, fator que potencializou a discussão sobre as questões raciais no país; o aumento da produção de material didático e paradidático rico em conteúdo e respeito para com a história e cultura afro-brasileira e indígena; além de fomentar pesquisas acadêmicas envolvendo questões étnico-raciais, assim como impulsionou a criação de cursos e programas de pós-graduação voltados para a formação de professores e professoras, envolvendo temáticas específicas das relações étnico-raciais.

Finalmente, doze anos depois, em 2015, são aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério, considerando o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial como um dos princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino, devendo, portanto, contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p.04)

Desse modo, a formação de professores voltada para as questões étnico-raciais é explicitamente instituída na legislação brasileira, como resultado da luta dos Movimentos Sociais pela implementação de uma política pública de ação afirmativa nos sistemas formais de educação, voltada para a construção de um sistema de ensino inclusivo e emancipatório e de valorização das diversidades, de acordo com os ideais democráticos.

As leis 10.639/03 e 11.645/08: resultados da resistência negra e indígena

Apesar de as questões étnico-raciais terem sido negligenciadas ao longo da história da educação formal brasileira, é preciso considerar que sempre coexistiram sistemas de formação não formais que permitiram à população negra e indígena resistir a séculos de opressão e exclusão social. Nessa seção, apresentaremos nossa compreensão do papel específico do Movimento Negro no processo de resistência e de luta por acesso ao direito à Educação Formal.

Consciente da estrutura racista em que foram firmadas as bases da educação brasileira, o Movimento Negro se lança na luta pela construção de uma educação antirracista, sendo possível, ao longo do século XX, identificar diversas ações e propostas que visavam à garantia de direitos e de cidadania de negros e de negras. Assim, a militância negra chega ao século XXI intervindo diretamente nas propostas de ensino da educação básica, através da lei 10.639/2003, reformulada pela lei 11.645/2008, compreendendo a educação como um mecanismo de promoção de igualdade e de combate ao racismo estrutural e institucional, como nos aponta Gomes (2011):

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).

Do exposto no pensamento expresso por Gomes, podem ser apreendidos alguns rumos do protagonismo do Movimento Negro em diversos contextos políticos. Durante a transição entre o século XIX e o século XX, a pauta educacional se dava em torno do desafio de garantir à população negra o direito ao acesso à educação formal, uma vez que, mesmo após a Abolição, não houve uma política de promoção da cidadania negra. As propostas de universalização do ensino para atender às políticas de industrialização do país não envolviam esse grupo social, havendo então uma marginalização de homens e mulheres, negros e negras, que agora, livres, encontravam-se desqualificados para ingressar no mercado de trabalho e condicionados a mesma subalternização de antes.

Depois, em 1943, a União dos Homens de Cor (UHC), através de debates, busca elevar o nível econômico e intelectual das pessoas de cor em todo o território brasileiro para que pudessem vir a ingressar na vida social e administrativa do país. Surge também, nesse período, o Teatro Experimental Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento, defendendo os direitos civis dos negros, enquanto promoção de direitos humanos, propondo inclusive a criação de uma legislação antidiscriminatória.

No entanto, com a ditadura militar, o Movimento Negro é desarticulado e acusado de criar um racismo inexistente no Brasil. Só então a partir da década de 1970, ele retoma a militância negra em conjunto com os movimentos populares, sindical e estudantil. É justamente nesse período que o Movimento Negro Unificado (MNU) começa a lançar as bases ideológicas do que hoje temos de legislação para educação das relações étnico-raciais.

O movimento negro passou a intervir no campo educacional, com propostas de revisão dos conteúdos preconceituosos dos livros didáticos; na capacitação de professores para uma pedagogia inter-racial; na reavaliação do papel do negro na história do Brasil

e, por fim, na exigência da inclusão do ensino da história da África nos currículos escolares. Reivindicava-se, concomitantemente, a emergência de uma literatura “negra” em detrimento à literatura de base eurocêntrica. (DIAS, 2012, p.20).

Nesse contexto, Abdias do Nascimento foi um nome importante para o desenvolvimento do movimento, colaborando com a construção de diversas propostas e medidas educacionais voltadas para a inclusão das questões étnico-raciais nos sistemas de ensino. Assim, em 1977, ele apresenta, juntamente com os demais membros, as seguintes propostas, no IV colóquio do 2º Festival Mundial de Artes e Culturas Negras e Africanas, realizado em Lagos, Nigéria:

O Colóquio recomenda: que o Governo Brasileiro, no espírito de preservar e ampliar a consciência histórica dos descendentes africanos da população do Brasil, tome as seguintes medidas: a) permita e promova livre pesquisa e aberta discussão das relações raciais entre negros e brancos em todos os níveis: econômico, social, religioso, político, cultural e artístico; b) promova o ensino compulsório da História e da Cultura da África e dos africanos na diáspora em todos os níveis culturais da educação: elementar, secundária e superior; c) inclua informações válidas com referências aos brasileiros de origem africana em todos os censos demográficos, assim como em outros indicadores tais como: natalidade e morte, casamento, crime, educação, participação na renda, emprego, mobilidade social, desemprego, saúde, emigração e imigração; d) demonstre seu muito autoproclamado interesse e amizade à África independente, concedendo ativo apoio material, político e diplomático aos legítimos movimentos de libertação de Zimbawe, Namíbia e África do Sul (NASCIMENTO, 2002 *apud* ARAÚJO, 2015, p.131).

Todavia, não sendo aceitas tais propostas, Abdias tenta, novamente sem sucesso, fazer outra proposição no Grupo I:

26. Que os governos dos países onde exista significativa população de descendência africana incluam nos currículos educativos de todos os níveis (elementar, secundário e superior) cursos compulsórios que incluam História Africana, Swahili, e Histórico dos Povos Africanos na Diáspora (NASCIMENTO, 2002 *apud* ARAÚJO, 2015, p.131).

Nesse universo, Abdias do Nascimento desenvolve, ainda, a proposta do “Quilombismo” como um projeto de organização política e social, cuja aspiração educacional era:

7. A educação e o ensino em todos os graus – elementar, médio e superior – serão completamente gratuitos e abertos sem distinção a todos os membros da sociedade quilombista. A história da África, das culturas, das civilizações e das artes africanas terão um lugar eminente nos currículos escolares. Criar uma Universidade Afro-Brasileira é uma necessidade dentro do programa quilombista. (NASCIMENTO, 1980 *apud* ARAÚJO, 2015, p.132).

Ainda na década de 1980, ao assumir o cargo de deputado federal, Abdias apresenta o projeto de Lei 1.332/1983, que ficará, de acordo com Conceição (2019), cinco anos e dez meses tramitando sem nunca chegar a votação final, embora fosse aprovada em todas as comissões.

No que se refere à educação, propôs “incorporar ao conteúdo do curso de história brasileira, o ensino das contribuições positivas dos africanos e de seus descendentes à civilização brasileira” e também a importância de “incorporar o conteúdo dos cursos

sobre história geral o ensino das contribuições positivas das civilizações africanas” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 13).

Percebe-se, então, que nesse momento, o Movimento Negro, além de lutar pela inclusão social da população negra por meio da educação, visa despertar a sociedade para a necessidade de se evidenciar, nas estruturas educacionais, políticas de construção e valorização da identidade afro-brasileira. E foi a partir dessa movimentação que conseguiu tornar público esse debate, fazendo com que a Constituição de 1988 reconhecesse a pluralidade cultural como parte integrante do país, a necessidade de valorização das diversas identidades étnicas que compõem a nação brasileira e ainda assumisse a responsabilidade com o combate à discriminação racial.

Dando seguimento à visão pluricultural apresentada na Carta Magna é que, no ano de 1996, será aprovada a Lei 9.394/96 que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e, no ano seguinte, 1997, são criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses documentos se estabelecem como dispositivos legais de garantia do direito de todos os brasileiros terem acesso aos conhecimentos necessários para o exercício da cidadania plena, além de propor os Temas Transversais, entre eles, a Pluralidade Cultural, com o intuito de promover o respeito à diversidade de forma interdisciplinar.

Embora, tais perspectivas representassem um avanço para as demandas do movimento, elas ainda não surtiam efeitos necessários para a superação do racismo nas estruturas sociais, uma vez que os conhecimentos, considerados necessários para o exercício da cidadania plena, ainda estavam pautados na visão eurocêntrica e sustentados pelo conceito hegemônico e elitista de civilização herdados do período colonial.

Desse modo, a pluralidade cultural apresentada em documentos oficiais costuma trazer um viés colonizador, ao tratar as questões étnicas como parte da cultura folclórica brasileira, reforçando o mito da democracia racial. A perspectiva de denúncia do mito da democracia racial impulsionou o debate acerca das políticas públicas de ação afirmativa como reparação da exclusão histórica em que foi submetida a população negra.

Nesse contexto, o debate sobre o direito à educação como um componente da construção da igualdade social passa a ser interrogado pelo Movimento Negro brasileiro e é recolocado em outros moldes. Esse movimento traz à cena pública e exige da política educacional a urgência da construção da equidade como uma das maneiras de se garantir aos coletivos diversos – tratados historicamente como desiguais – a concretização da igualdade. Uma igualdade para todos na sua diversidade, baseada no reconhecimento e no respeito às diferenças (GOMES, 2011, p. 114).

Por outro lado, antecedendo a LDB, outros projetos de leis que visavam alterar o currículo escolar incluindo a temática africana e afro-brasileira foram apresentadas sem êxito.

Só em 1999, essa reivindicação do Movimento Negro foi atendida, ao ser aprovado no Senado o Projeto de Lei nº 259, formulado e apresentado pelo deputado Bem-Hur Ferreira e pela deputada Esther Grossi. O documento estabelecia a obrigatoriedade da inclusão, no currículo oficial de ensino, da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, com a justificativa de reconhecer a luta dos negros no Brasil, resgatando a sua contribuição para a formação do Brasil.

Quadro 1 – Projetos de Lei com propostas para inserir nos currículos escolares o Ensino das Relações Étnico-Raciais, História da África e Cultura Afro-Brasileira.

ANO	PODERES: Legislativo e Executivo	PROJETO LEI/PL	RESULTADO
1983/86	Abdias Nascimento – Deputado Federal/RJ	1.332/83	Aprovado de forma unânime. Arquivado em 1989.
1987/90	Paulo Paim – Deputado Federal/RS	----	Não Aprovado e Arquivado.
1993	Humberto Costa – Deputado Estadual/PE	----	Vetado por ser considerado inconstitucional.
1995/98	Benedita da Silva – Senadora/RJ	18/95	Não Aprovado e Arquivado
1995/98	Humberto Costa – Deputado Federal/PE	859/85	Aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 19997.
1999/20 02	Bem-Hur – Deputado Federal/MS e Esther Grossi – Deputada Federal/RS	259/997	Aprovado. No PL constava “originalmente” projeto de Humberto Costa/PE
2003	Executivo Federal	10.639/038	Sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Fonte: (ROCHA E SILVA, 2013 *apud* CONCEIÇÃO, 2019, p. 14)

Como se pode observar no quadro acima, a referida lei só foi promulgada em janeiro de 2003, como cumprimento de promessa do presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao Movimento

Negro, como se evidencia no Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Pode-se ler no referido Plano:

A sociedade brasileira deve ao Movimento Negro um tributo por sua coragem em se empenhar, com determinação e persistência, pela construção de uma sociedade nova, onde a diferença seja vista como uma riqueza e não como um pretexto para justificar as desigualdades. (BRASIL, 2004, p. 17)

Dessa forma, a Lei 10.639/03 altera a lei 9.394/96, modifica os artigos 26-A, 79-A e 79-B, como se pode observar:

dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, § 1º. O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. § 3º. (VETADO) 'Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'' (BRASIL, 2003).

Contudo, cabe ressaltar aqui os vetos feitos na proposta de alteração da LDB. O primeiro veto excluiu do projeto a determinação de que as disciplinas de História do Brasil e Educação Artística deveriam resguardar pelo menos dez por cento do seu conteúdo anual ou semestral para a temática. O argumento que sustentou o veto foi de suspeição de inconstitucionalidade:

[O] referido parágrafo [relativo à dedicação de dez por cento de seu conteúdo programático à temática mencionada] não atende ao interesse público consubstanciado na exigência de se observar, na fixação dos currículos mínimos de base nacional, os valores sociais e culturais das diversas regiões e localidades de nosso país. (BRASIL, 2003, p. 01).

Já o segundo veto retira a proposta de curso de capacitação de professores com a participação de entidades dos movimentos afro-brasileiros, das universidades e instituições de pesquisa ligadas a temática, apontando os seguintes argumentos:

verifica-se que a lei nº 9.394, de 1996, não disciplina e nem tampouco faz menção, em nenhum de seus artigos, a cursos de capacitação para professores. O art. 79-A, portanto, estaria a romper a unidade de conteúdo da citada lei e, conseqüentemente, estaria contrariando norma de interesse público da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1988, segundo a qual a lei não conterà matéria estranha a seu objeto. (BRASIL, 2003, p. 01).

No entanto, na prática, o veto não se aplica, uma vez que o Movimento Negro e os grupos de estudos voltados para a temática tem assumido protagonismo nas propostas de cursos de capacitação e formação docente, como aponta Araújo:

No entanto, verifica-se o quanto a atuação de entidades do Movimento Negro tem sido preponderante para o trabalho de implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais por meio de cursos de formação continuada, muitos deles em parceria com instituições municipais e estaduais e em grande parte das vezes sem remuneração.

Assim, ao passo que a legislação nega a possibilidade de instituições não governamentais com experiência na área de atuarem na formação continuada de professores/as, ela promove um deslocamento da ação para o campo da informalidade já que em muitas redes públicas de ensino entidades do Movimento Negro atuam e contribuem para o fomento de informações e conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e africana, porém sem garantias remuneratórias. (ARAÚJO, 2015, p.135)

Com o passar do tempo, compreende-se que a condição indígena na sociedade brasileira se assemelha às condições da população negra no que diz respeito à invisibilização, estereótipos e subalternização desses grupos étnicos, inclusive nos currículos escolares da educação básica, percebendo então a necessidade de unificar essas pautas no que diz respeito a uma educação brasileira antirracista. Devido a esse entendimento, em 2008, se inclui a temática indígena ao artigo 26-A da LDB, através da promulgação da lei 11.645, como se pode observar no texto publicado, em 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”. O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: ura afro-brasileira e indígena. § 1º. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR). Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, p. 1).

Tanto a Lei 10.639/03, quanto a Lei 11.645/08, representam a institucionalização de uma política educacional voltada para as relações étnico-raciais que desafia as estruturas de poder, uma vez que a sua implementação exige uma postura pedagógica emancipatória, como processo de construção de uma educação descolonizadora e, assim, contra hegemônica.

A formação de professores e as Leis 10.630/03 e 11.645/08

Como pode se observar, só agora no século XXI as questões étnico-raciais são institucionalmente colocadas em evidência no campo das políticas educacionais, considerando que o direito à educação supera um simples acesso ao espaço escolar, mas deve abranger a valorização e o respeito às diversas identidades presentes nesse contexto, como afirma Petronilha Silva (2007, p.491): “Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de

identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder”.

Sendo assim, logo após a promulgação da Lei 10.639/03, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ciente das desigualdades e discriminações e convicto de sua função mediadora, institui por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, uma política curricular das relações étnico-raciais com base nos seguintes princípios: “consciência política e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações” (BRASIL, *apud* SILVA, 2007, p.490 – 491).

O que se objetiva, então, é promover condições de igualdade social, política, econômica e cultural. Assim,

a Lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação, transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, por exemplo, o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como os conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A Lei 10.639/03 coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas. (SANTOS, 2014 *apud* OLIVEIRA; SAMPAIO; SILVA, 2015 p.79).

Nesse sentido, as modificações feitas na LDB não tratam apenas de inclusão de conteúdos nos currículos escolares, mas de uma nova postura conceitual e metodológica no tratamento das questões étnico-raciais no âmbito escolar, como nos aponta Passos, citada por Gaudio e Piccinini,

fundamentada no artigo 26-A, mais do que incluir os novos conteúdos relacionados ao tema, é possível repensar as relações étnico-raciais, sociais e pedagógicas, as metodologias de ensino e os espaços de aprendizagem, que, segundo a autora, “além de ampliarem as perspectivas de estudos permitem que as dimensões históricas, sociais, antropológicas contribuam para a população negra se reconhecer e ser reconhecida na cultura nacional” (PASSOS, 2014, p.184 *apud* GAUDDIO; PICCININI, 2018, p.110).

No entanto, práticas pedagógicas e currículos conservadores, voltados para uma política educacional unilateral, ainda tem se mantido em vigor e tais questões democratizadoras das relações interétnicas/interculturais/interraciais ainda não conseguiram ultrapassar o plano da transversalidade, sendo abordadas pontualmente em alguns períodos específicos do ano letivo, muitas vezes reforçando estereótipos e estigmas de preconceitos, ao ficarem restritas a algumas disciplinas como Português e História, por exemplo.

Essa realidade não democrática nos espaços escolares se mantém graças ao nosso complexo contexto político, como um Estado de Direitos que vive ainda à sombra de processos de colonialidade vigentes historicamente, e, em alguma medida também, graças à ineficiência

da formação dos professores, já que os processos formativos relacionados às diversidades étnico-raciais e culturais não são tidos como prioridade. Conforme Passos, “existindo a necessidade legal, os currículos são atualizados, mas a política institucional enfoca a regulação dos cursos, ou seja, o currículo apenas cumpre com os requisitos legais”. (PASSOS, 2013, *apud* GADDIO; PICCININI, 2018, p.110).

Dessa maneira, a abordagem da temática Formação de Professores para as Relações Étnico-Raciais e de Gênero é restrita e muitas vezes voltada para um público tido como militante ou simpatizante da causa, como nos aponta Gomes:

Assim, o estudo das questões indígena, racial e de gênero, as experiências de educação do campo, os estudos que focalizam a juventude, os ciclos da vida e os processos educacionais não-escolares deixam de fazer parte da formação inicial de professores(as) ou ocupam um lugar secundário nesse processo. (GOMES, 2008, p.97).

Esse contexto evidencia, mais uma vez, as relações de poder colonizadoras que se apoiam na valorização do saber acadêmico e menosprezam todos os saberes construídos a partir da dinâmica social, provocando um racismo epistemológico e a predominância de um conhecimento hegemônico que exclui os grupos étnicos considerados subalternos.

Nesse sentido, torna-se difícil, para os povos negro e indígena, o acesso aos saberes de seus ancestrais, como também se invisibiliza experiências culturais e individuais de discentes pertencentes a etnias ou raças não hegemônicas. Feito esse destaque, as ausências no currículo revelam, segundo Silva, aspectos do currículo oculto.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes... O currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo. (SILVA, 2002 p.79).

Então, o desafio encontra-se na construção, segundo Gomes (2008), de uma pedagogia das ausências e das emergências². Sendo, a primeira, uma forma de perceber as ausências políticas e epistemológicas e transformá-las em presenças, dando visibilidade a outros saberes constituídos no cotidiano e nos movimentos sociais; e, a segunda, uma busca de reconhecimento do que surge de novo nas práticas pedagógicas do ambiente não formal, lançando questionamentos mais profundos e críticos aos sistemas de formação já constituídos. Conforme esse pensamento, a formação do professor deve impulsionar a problematização crítica dos contextos educacionais e das diversas realidades sociais, culturais, políticas e econômicas,

² A construção de uma Pedagogia das ausências e das emergências proposta por Nilma Lino Gomes é inspirada nas reflexões de Boaventura de Souza Santos acerca da sociologia das ausências e das emergências. (GOMES, 2008 p. 98)

possibilitando a construção de uma consciência da prática pedagógica como um ato político que extrapola o espaço da sala de aula, e que ultrapassa a perspectiva reducionista de reprodução e transmissão de conhecimento.

Nesse sentido, os processos formativos devem contrariar o veto feito no artigo 79-A da Lei 10.639/03, e se aproximar das pedagogias decoloniais, como uma alternativa para insurgência de uma política educacional contra hegemônica, capaz de reconhecer, nos diversos contextos sociais, epistemologias e metodologias capazes de descolonizar conhecimentos, assim como promover outros modos de ser, de viver, de saber e de poder, como nos aponta Gaddio e Piccinini (2018, p.106), ao citar Meneses (2010) e Walsh (2009):

Decolonialidade implica partir de uma desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados para a construção de outros modos de viver, ou seja, uma reconstrução radical do ser, do saber e do poder (MENESES, 2010). Esse movimento “procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurôcentrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos” (WALSH, 2009, p.24).

Claro que esta nova forma de pensar a formação de professores, por seu caráter libertador e emancipatório, tende a gerar conflitos, visto que, segundo Boaventura de Souza Santos *apud* Gomes,

o conflito serve, antes de mais nada, para tornar vulnerável e desestabilizar os modelos epistemológicos dominantes e para olhar o passado através do sofrimento humano, que, por via deles e da iniciativa humana a eles referida, foi indesculpavelmente causado. Esse olhar produzirá imagens desestabilizadoras, susceptíveis de desenvolver nos estudantes e nos professores(as) a capacidade de espanto, de indignação e uma postura de inconformismo, necessárias para olhar com empenho os modelos dominados ou emergentes, por meio dos quais é possível aprender um novo tipo de relacionamento entre saberes e, portanto, entre pessoas e entre grupos sociais. Poderá emergir, daí, um relacionamento mais igualitário e mais justo, que nos faça apreender o mundo de forma edificante, emancipatória e multicultural. (GOMES, 2008, p. 101)

Portanto, a legislação voltada para a educação das relações étnico-raciais instiga uma discussão acerca das práticas pedagógicas e dos currículos que compõem tanto a formação básica quanto a superior, principalmente no campo das licenciaturas. Ela, conforme Gomes (2012), exige um diálogo entre currículo e realidade social, dando voz às culturas que foram negadas e silenciadas por uma educação rígida e empobrecida por seu caráter disciplinar e conteudista, herdadas do modelo colonial ocidental, e que, por sua vez, segundo Petronilha Silva (2007), se reflete na relação entre professores, administração dos sistemas de ensino e alunos; no reconhecimento da cultura europeia como clássica, assim como a tentativa sempre renovada de desconhecimento das culturas dos povos não europeus; e, por fim, uma incapacidade de perceber as ausências nos currículos.

Destarte, a formação docente deve se aproximar dos saberes de matrizes indígenas e negro-ancestrais e das metodologias insurgentes constituídas em outros espaços sociais de formação (por exemplo, no feminismo negro, nos terreiros, nos assentamentos, nas associações de bairro periféricos, nos movimentos artísticos contra-hegemônicos, etc), aproximando os saberes tradicionais e as práticas de resistência urbanas do sistema formal de ensino, sem nenhuma sobreposição de poder e/ou valor, como recomenda o Parecer 03/2004:

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. [...] É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (BRASIL, 2004, p. 08).

Ou seja, é preciso aproximar, valorizar e incluir na formação docente os mestres e saberes tradicionais, assim como os movimentos sociais e culturais, provocando discussões, reflexões e ações que possibilitem um enraizamento das diversas culturas que compõem a nação brasileira, reconhecendo a europeia como uma delas e não como a única, num processo de desconstrução do mito da democracia racial. Dessa maneira, “para que ocorra a decolonização é preciso que docentes, intelectuais e ativistas participem do processo de “despertar” do sujeito rompendo com as relações de colonialidade” (PAIM, 2016 *apud* GADDIO; PICCININI, 2018, p.106)

Logo, o papel do docente é reconfigurado para que deixe de ser um mero reproduzidor de conhecimentos cristalizados para posicionar-se como um pesquisador-intervencionista, que Popkewitz (1995 *apud* MOREIRA, 2001 p.10) caracterizou como professor reflexivo exigindo autoconfiança, autodisciplina, habilidade para identificar e resolver problemas, capacidade e vontade de aprender como características profissionais. Segundo Moreira (2001, p. 10), o professor é desafiado a refletir sobre a sua prática e contexto pedagógico, a fim de resgatar a autonomia política do professorado, produzindo certos modos de ver, pensar, agir e falar sobre si próprio, sobre os indivíduos e sobre o mundo.

Amparando-me então em ZEICHNER (1993), sugiro que no desenvolvimento da prática reflexiva: (a) nos voltemos tanto para dentro, para a prática, como para fora, para as condições sociais e culturais em que a prática se desenvolve e contribui para a formação das identidades docentes e discentes; (b) questionemos tanto as desigualdade como as diferenças identitárias presentes na sala de aula, buscando compreender e desequilibrar as relações de poder nelas envolvidas; (c) estimulemos a reflexão coletiva, propiciando a formação de grupos de discussão e de aprendizagem nas escolas, por meio dos quais os professores apoiem e sustentem os esforços de crescimento uns dos outros, bem como articulações entre diferentes escolas, entre as

escolas e a universidade, entre as escolas e distintos grupos da comunidade. (MOREIRA, 2001 p. 11).

Cabe ressaltar que nesse processo de formação profissional, o indivíduo também deve ser exposto a um processo de construção ou ressignificação da sua identidade étnico-racial, individual e coletiva, compreendendo a sua função social, enquanto sujeito étnico, responsável por promover a cidadania através de uma educação emancipatória e antirracista, reconhecendo e valorizando as diversidades, como nos apresenta os estudos de Santiago e Silva,

O conjunto das aprendizagens realizadas a partir do momento que as professoras reconheceram que não eram brancas contribui para a afirmação do pertencimento e gera mudanças na prática docente das professoras que são reveladoras do papel que o pertencimento étnico/racial desenvolve em relação à atuação pedagógica dessas profissionais. (SANTIAGO; SILVA, 2015, p.24).

Nesse sentido, é imprescindível que as universidades potencializem esse novo perfil curricular, proporcionando espaços que possibilitem experiências de autoria no fazer pedagógico, articulando teoria e prática nos processos de formação profissional dos docentes. Além disso, é também, papel das instituições de Ensino Superior, sobretudo as públicas, atuar junto à educação básica dando suporte e capacitação aos professores, visando uma educação emancipatória a partir do enfrentamento das questões étnico-raciais, comprometida com a promoção de cidadania e o combate ao racismo e preconceitos, assim como com o desenvolvimento social, econômico, político e cultural.

Nesse processo, a formação de professores tem a responsabilidade de por em prática o princípio da *dialogicidade* defendido por Freire como instrumento pedagógico fundamental para a construção de uma educação emancipadora, pois ao romper com a “surdez acadêmica”, que historicamente esteve presente nos processos formativos, é tensionado o campo do saber acadêmico e institucionalizado diálogos com sujeitos, saberes e práticas educativas até então censuradas, não legitimadas e, portanto excluídas.

Desse modo, ao mesmo tempo em que a universidade tem o compromisso de formar professores com competências necessárias para a atuação profissional, ela deve estimular pesquisas que possibilitem a compreensão e o reconhecimento dos distintos processos de construção de conhecimento estabelecidos nos diversos contextos sociais e culturais, dissolvendo a neutralidade científica e permitindo o desenvolvimento de uma ação-reflexiva capaz de reelaborar, atualizar, desenvolver e até mesmo reconhecer outros mecanismos de ensino-aprendizagem capazes de romper com as estruturas cristalizadas pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Parte II

CAPÍTULO 4

“Caminhos para uma Educação Antirracista”: descrição crítica do processo de construção de proposta de Curso de Extensão Universitária

Como exposto na Parte I deste Memorial, pensar uma educação antirracista, é também pensar todos os processos que estruturam as bases educacionais, inclusive as relações de poder e saber cristalizadas pelo pensamento colonial que se apresentam como verdadeiros desafios a serem superados. Desse modo, os sistemas de ensino devem repensar as relações étnico-raciais em seus processos formativos, assim como evidenciar e fortalecer as diversas identidades que compõem a sociedade brasileira, de forma que a estrutura curricular venha a contemplar e valorizar os conhecimentos construídos nos diversos contextos sócio culturais. Para tanto, é preciso desenvolver estratégias e criar dispositivos que motivem a construção de um modelo de educação voltado para o combate de qualquer forma de discriminação, interseccionalizando as questões de gênero, classe e raça. Isso porque

ao não explicitar a questão racial existente em nossa sociedade, com seus conflitos, complexidades, positivities e problemas, a escola contribui também no processo de fragmentação da identidade ou identidades negras. Reforça a prática racista e o auto preconceito e não fortalece um sentimento de responsabilidade e solidariedade entre os sujeitos. (GOMES, 2004, p.100).

Pensando nessa realidade e considerando que o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia reúne projetos de pesquisas em torno das questões étnico-raciais e de gênero, com propostas de intervenções teórico-metodológicas em espaços de educação formal e a construção de materiais didático/pedagógicos, o Projeto de Pesquisa *A Lei 10.639/2003 e os Desafios da Descolonização do Conhecimento*, de minha autoria, com orientação da Prof.^a Dr.^a Cynthia de Cássia Santos Barra, ao longo de seu percurso, e levando em conta os recursos humanos e bibliográficos existentes no PPGER, assim como a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão recomendada, em lei, aos cursos de pós-graduação, desenvolveu uma proposta metodológica decolonial de curso de extensão alinhada aos processos de descolonização do conhecimento de Bell Hooks, em *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013) e Catherine Walsh, em *Pedagogías Decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (2013), e fundamentada pelas bases epistemológicas do feminismo negro enquanto movimento educador.

Dessa maneira, entendemos que a partir da tridimensionalidade acadêmica, a extensão universitária é a prática que interliga as ações de ensino e de pesquisa às demandas da sociedade,

ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. O conhecimento narrativo, ele não fecha, ele deixa sempre aberto ao final para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos” (CASTRO, 2004 , p. 03).

Isso quer dizer que a extensão estabelece a efetiva interação entre teoria e prática possibilitando a construção ou reelaboração do conhecimento, confrontando-o com a realidade e as necessidades sociais, culturais, econômicas e políticas, além de promover a democratização e a integração entre os saberes acadêmicos e populares. De acordo com Tavares,

A troca entre os saberes acadêmicos e popular possibilitava a efetivação de uma política extensionista mais comprometida com as necessidades vivenciadas pela população, possibilitando, assim, que o ensino e a pesquisa desenvolvidos na universidade estivessem mais integrados com a realidade social. (1997 *apud* NOGUEIRA, 2005, p. 33).

Desse modo, a extensão universitária também é um instrumento de reformulação das práticas curriculares, levando para fora do espaço físico tradicional das instituições universitárias a divulgação, aplicação e desenvolvimento do conhecimento produzido nelas (NOGUEIRA, 2005).

Esta ampliação de cenário permite uma ampliação da experiência onde narrador e ouvinte se misturam e se revezam nos papéis e, quando a experiência é construída numa relação emancipatória, outros narradores e outros ouvintes nascerão a partir daí. O conhecimento assim produzido, é um conhecimento que circula, que tem possibilidade de ser testado e de ter agregado a ele novos valores. A difusão do conhecimento por este modo não é uma mera repetição, mas é exatamente para, inspirado na narrativa, caminhar de outro modo. (CASTRO, 2004, p. 04).

Corroborando com esse pensamento, José Jorge de Carvalho (2006) vai apontar a extensão como a possibilidade de abertura para os conhecimentos e saberes não europeus, não legitimados pela ciência ocidental, uma vez que ela possibilita uma conexão da academia com a sociedade, promovendo a inclusão social, étnica e racial no processo de renovação dos saberes e construção de parâmetros para a legitimação de novos conhecimentos, estabelecendo um envolvimento de mão dupla com as comunidades excluídas. Dessa forma, a universidade exercita a sua natureza pública, uma vez que, influenciada pelas ideias freirianas, deve se aproximar das demandas dos grupos sociais, possibilitando a interação tanto como objeto quanto sujeito do conhecimento, visando uma transformação social e garantindo o pleno acesso tanto à produção quanto aos resultados, até mesmo àqueles que não frequentam cursos regulares. Além disso, esse processo possibilita a formação de um profissional cidadão, situado

historicamente, culturalmente identificado e capaz de referenciar a formação técnica com possíveis situações e problemas já vivenciados nesse processo acadêmico (NOGUEIRA, 2005).

Diante dessa articulação que deve existir entre a universidade e a sociedade, é correto afirmar que uma das responsabilidades das instituições de ensino superior, de acordo com o Plano Nacional de Extensão, construído pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto, é atuar junto ao sistema de ensino público como forma de fortalecimento da educação básica, principalmente através da formação inicial e continuada dos professores, uma vez que,

o conhecimento profissional do professor é decisivo para o desempenho da atividade profissional e, assim sendo, temos que levar em consideração que os professores em formação valorizam as experiências, pois acreditam que elas irão formá-los, porém ao chegar ao curso, assustam-se com a separação existente entre a formação teórica e a prática no currículo da formação inicial (PEREIRA, 2011 *apud* CÔRREA-SILVA; GONÇALVES; PENHA, 2017, p. 77).

Dessa forma, a extensão deve oportunizar a interação entre teoria e prática, estabelecendo um diálogo reflexivo entre a formação acadêmica do profissional da educação e a realidade da educação básica em seus diversos contextos. Assim, ela é a ponte entre o ensino superior e a educação básica, que deve abrir espaço para a discussão e a reflexão interdisciplinar sobre as experiências vivenciadas nos espaços escolares, possibilitando uma construção coletiva de novas metodologias de ensino, assim como de materiais didático-pedagógicos, que visem o exercício da cidadania e a superação das diversas formas de exclusão, discriminação, preconceito e marginalização existentes na sociedade e nos espaços escolares.

Considerando as possibilidades de formação de professores no espaço da extensão universitária, como componente curricular da universidade, pela concepção acadêmica processual orgânica é possível defender que possa vir a ser um espaço formativo que amplie a perspectiva para uma visão da educação como espaço da construção da crítica e emancipação. Compreendendo a extensão como ambiência acadêmica, pode-se ampliar a formação do professor para que ao imergir no processo da indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão tenham novas possibilidades de compreensão do real e possam construir uma práxis que entenda a escola como o espaço formativo dentro de um contexto e no contexto da comunidade em que está inserida. (KOCHHANN, 2017, P. 290).

Sendo assim, as ações extensionistas voltadas para a formação de professores devem ter o diálogo como elemento essencial do fazer pedagógico, uma vez que,

O caráter dialógico da formação inicial e continuada *dodiscentes* e da atuação docente compreende-se a partir da concepção de que não é possível ensinar-aprendendo sem a disposição para o diálogo, o “diálogo *dodiscente*” (FREIRE, 1995). Segundo o autor (*ibidem*), o diálogo pressupõe a interação entre diferentes sujeitos que ensinam aprendendo e aprendem-ensinando através dele, o qual representa a condição para a ação pedagógica, ação esta que só se processa no seu próprio exercício dialógico, carregado de intencionalidade(s) pedagógica(s), que se organiza(m) a partir do

compromisso de transformar a realidade em que o sujeito está inserido. (ARAÚJO; LORENZO; FERNANDES, 2016, p. 556).

Então, é correto concluir que essa interação entre a universidade e a educação básica é também uma forma das instituições de ensino superior repensar as suas práticas acadêmicas, como um exercício de sua própria formação pedagógica, principalmente no que tange ao processo de formação dos formadores de professores, portanto,

É preciso considerar as características tanto do sujeito das ações de formação – o professor real – como da profissão que ele exerce e dos contextos em que a prática profissional tem lugar – com as possibilidades e dificuldades que lhes são próprias. E, nessa perspectiva, as questões colocadas à formação de professores são também peculiares à formação dos formadores de professores. (BRASIL, 2001, p.13).

Logo, considerando a extensão como um processo sócio-político e cultural de trocas de conhecimento, é possível compreender o dinamismo dessa interação dialógica uma vez que ela estabelece uma prática reflexiva, humanizadora e propícia à liberdade, à autonomia e à emancipação dos professores como sujeitos do fazer pedagógico, ao mesmo tempo em que é dada a academia a oportunidade de ser avaliada, reelaborada ou aperfeiçoada.

Então, ao elaborar essa proposta metodológica de Curso de extensão, assumimos a tarefa do desenvolvimento coletivo de métodos, assim como de materiais didáticos, visando a descolonização do conhecimento e uma formação emancipatória tanto no ensino básico, quanto na formação de professores, constituindo uma metodologia pautada nas diversas realidades encontradas pelos docentes em seus respectivos contextos. De acordo com Bell Hooks,

O clamor pelo reconhecimento da diversidade cultural, por repensar os modos de conhecimento e pela desconstrução das antigas epistemologias, bem como a exigência concomitante de uma transformação das salas de aula, de como ensinamos e do que ensinamos, foram revoluções necessárias – que buscam devolver a vida a uma academia moribunda e corrupta. (HOOKS, 2013 p. 45).

Para tanto, de acordo com os relatos de estudantes do Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Comunidades Tradicionais (MESPT) da Universidade de Brasília, apresentados por Cesar e Neto (2019, p. 136): “a saída (...) é pela reforma da academia em três eixos principais: os conteúdos curriculares, a metodologia de produção do conhecimento e o formato dos produtos”. Então, dialogando com essa proposição, essa proposta de modelo metodológico de Curso de Extensão deve assumir um compromisso com o reconhecimento das diversas identidades que compõem a região sul da Bahia, onde está localizada a UFESB, através da adequação do conteúdo curricular às especificidades de cada contexto escolar, além disso, pode ser uma estratégia para diminuir as distâncias entre comunidades que se encontram academicamente isoladas, já que, segundo esses autores, existe uma dificuldade em se estabelecer um diálogo entre a academia e as tradições orais, assim como o espaço físico das

universidades impõe limites aos métodos e por consequência às transformações dos conhecimentos e aos formatos dos produtos acadêmicos. Assim,

[a] preocupação com o formato é um indicador da impossibilidade em se transformar os conteúdos da educação sem alterar suas estruturas. Este raciocínio pode ser estendido das formas de publicação à arquitetura das salas, o tempo de cada aula, os calendários acadêmicos, entre outros elementos de organização das instituições de educação. (CESAR; NETO, 2019, p. 137).

Portanto, nossa proposta metodológica de ação extensionista pretende ser uma alternativa estratégica e criativa de integração e inclusão social e de popularização do acesso ao conhecimento sem torná-lo inócuo por banalizações vãs, ao mesmo tempo em que buscou democratizar a construção do conhecimento, promovendo a participação ativa de sujeitos que se encontram fora do contexto universitário regular, possibilitando a inovação dos métodos e dos formatos dos produtos a serem desenvolvidos.

Desse modo, acreditamos contribuir para a construção de uma metodologia que viabilize ações pedagógicas eficazes e consonantes com um saber que vá além dos paradigmas eurocêntricos no Território Litoral Sul da Bahia. Considerando que nessa região, a cultura herdada do colonialismo de outrora impõe uma invisibilidade às comunidades tradicionais e territorialidades quilombolas e indígenas, que são insistentemente silenciadas nos espaços de formação, ou negadas pela sociedade para justificar conflitos atuais entre afro-indígenas, proprietários de terras e interesses neoliberais. Essas condições tornam relevante a discussão sobre as relações étnico-raciais na formação dessa sociedade no ambiente escolar regional (urbano e rural), assim como a reflexão sobre a formação dos professores e das professoras da educação básica nesse território, já que esses profissionais são responsáveis por concretizar a efetivação da referida lei por um viés descolonizador, propiciando a construção de uma pedagogia decolonial, pois conforme Catherine Walsh:

la pedagogía o las pedagogías de-coloniales serían ellas construidas y por construir: en escuelas, colegios, universidades, en el seno de las organizaciones, en los barrios, comunidades, movimientos y en la calle, entre otros lugares. Ellas que visibilizan todo lo que el multiculturalismo oculta y se esconde, incluyendo la geopolítica del saber, la topología del ser y la teleología identitaria-existencial de la diferencia colonial. Aquellas pedagogías que integran el cuestionamiento y el análisis crítico, la acción social transformadora, pero también la insurgencia e intervención em los campos del poder, saber y ser, y en la vida; aquellas que animan y una actitud insurgente, de-colonial y cimarrona. (WALSH, 2009, p.15)

Nesse contexto, em diálogo com Nilma Lino Gomes (2008, p.100), reconhecemos os espaços políticos dos movimentos sociais como produtores de uma epistemologia tão legítima quanto a que é considerada pela Educação e Teoria Social hegemônicas, e incorporamos a esse projeto alguns conceitos teóricos do feminismo negro apresentados no texto *Por uma*

Epistemologia Feminista Negra do Sul: experiências de mulheres negras e o feminino negro no Brasil, de Cláudia Pons Cardoso (2017), para nortearmos as atividades de nossa proposta metodológica, visando a produção de um conhecimento descolonizado.

Assim, considerando que o colonialismo instituiu um pensamento que divide os seres humanos em superiores e inferiores e que desses mesmos grupos sociais, tidos como inferiores, foi retirado o direito de poder, de ser e de saber, excluindo-os, portanto, da condição de sujeitos sociais plenos, é que reconhecemos, nesse processo, a desumanização e a objetificação dos corpos negros que acarretou na negação das competências intelectuais de homens e mulheres não brancos, sendo considerados, nesse contexto, seres incapazes de participar dos processos de aquisição e produção de conhecimentos. Além do racismo, o colonialismo constituiu um modelo de sociedade heteronormativa, patriarcal e sexista que reduz, ou restringe, ainda mais as possibilidades de existência e participação social e intelectual de corpos negros femininos, colonizando o gênero, como aponta María Lugones; “gênero como categoria também foi construída pelo colonialismo, desse modo, as categorias homem e mulher recebem significados diferentes em corpos colonizados e não colonizados. E por isso precisam ser questionadas, fazendo-se necessário descolonizar o gênero.” (LUGONES, 2008, 2011 *apud* CARDOSO, 2017, p. 2)

Por outro lado, considerando, também, que mulheres negras não têm aceitado pacificamente essa condição subalternizante que a colonialidade lhes impõe, desenvolvendo estratégias insubmissas de resistências e de autoafirmação social, cultural, política, econômica e intelectual, construindo novas epistemologias baseadas nas vivências dos diversos contextos. De acordo com Cardoso:

Mulheres negras, porém, historicamente têm questionado poderes, desafiado estereótipos, preconceitos e representações negativas, enfrentado violências, desigualdades e discriminações. Desde as margens, entendidas aqui, em sintonia com Ochy Curiel (2010), como espaços possíveis de construção política de ação coletiva, mulheres negras na diáspora vêm atuando como corpo político de enunciação, produzindo conhecimento a partir de diferentes experiências e vivências, narrativas e contextos. Conhecimentos e saberes que revelam a importância dos processos de resistência empreendidos contra violações vivenciadas ao longo da história, constituindo-se em múltiplas respostas epistêmicas descolonizadoras e alternativas ao eurocentrismo, às teorias e às perspectivas de gênero conservadoras e hegemônicas, pois, muitas vezes, alinhadas à colonialidade do sistema moderno de gênero (CURIEL, 2010; LUGONES, 2011 *apud* CARDOSO, 2017, p.2).

E que assim,

[a] luta das mulheres negras brasileiras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista. Este novo olhar feminista e anti-racista, ao integrar a tradição de luta do movimento negro e do feminista, afirma esta nova identidade política decorrente do ser mulher e negra. O atual movimento de mulheres negras ao trazer para a cena política as contradições

resultantes das variáveis raça, classe e gênero, promove a síntese das bandeiras de luta historicamente levantadas pelos movimentos negros e de mulheres do nosso país, enegrecendo, de um lado as reivindicações das mulheres e, por outro, promovendo a feminização das propostas e reivindicações do movimento negro. (CARNEIRO 1997 *apud* BRITO, 1997, p. 1).

Nesse sentido, nossa proposta de curso de extensão pretende ser, também, uma proposta decolonial de enfrentamento das questões étnico-raciais de forma interseccionalizada com as questões de gênero, classe, sexualidade, etc., e que, por isso, se apoia nas bases insubmissas do feminismo negro como referencial dessa construção metodológica de formação continuada de professores, desafiando a estrutura colonial, heteronormativa, patriarcal, classista, sexista e racista.

Desse modo, nossa proposta metodológica, formalmente vinculada ao PPGER, visou a problematização dos desafios enfrentados na implementação concreta de uma educação das relações étnico-raciais propícias à descolonização do conhecimento, considerando a relação entre a lei 10.639/03 e a educação neoliberal no mundo globalizado; o confinamento acadêmico e as ações afirmativas que emergiram nas últimas décadas; a estrutura disciplinar e os saberes tradicionais; os currículos e a formação de professores. Ainda dentro do enquadramento dessa abordagem, buscamos a construção de mecanismos de extensão universitária comprometidos com o enfrentamento das questões raciais e étnicas no ambiente escolar a partir da formação continuada dos docentes da Educação Básica.

Processo de Sistematização do Curso de Extensão

Diante do exposto anteriormente, podemos afirmar que o presente trabalho trata da sistematização de uma proposta metodológica de Curso de Extensão Universitária, coletivamente construída a partir da leitura de textos e do diálogo entre diversos agentes que compõem a experiência prática a ser relatada a seguir. Em outras palavras, o presente trabalho é resultado das discussões feitas durante as aulas da turma 2017, do PPGER/UFSB, composta, em sua maior parte, por profissionais da educação básica, e também por representantes de diversos segmentos sociais (artistas, mestres dos saberes tradicionais, indígenas, movimentos sociais, LGBT, ciganos, etc.). Ressaltamos o caráter interdisciplinar e intepistêmico das pesquisas acadêmicas que estavam sendo desenvolvidas por esta turma de mestrado, a interação com os movimentos sociais e comunidades tradicionais, assim como com educadores e estudantes da educação básica, o que tornou possível pensar a necessidade de se estabelecer um contato direto entre os conhecimentos que estavam sendo academicamente construídos com as realidades escolares. Pareceu-nos, portanto, necessário e adequado a construção de novos

saberes, por meio da extensão universitária, proporcionando uma reflexão crítica e dialógica das práticas educacionais. Nesse sentido, conforme Arroyo,

Levar o diálogo multirracial, intercultural às escolas significará reivindicar o direito desses saberes silenciados a entrarem no núcleo rígido dos conhecimentos selecionados e legitimados como únicos. Tarefa nada fácil uma vez que quanto mais rígidos foram se tornando os currículos e quanto mais seguros estão os docentes de seus conteúdos maior a propensão a fechar-se e a não reconhecer que estão defendendo uma tradição cultural específica. Mais propensos a desprezar outras tradições culturais.(ARROYO, 2007, p. 125).

Então, cientes da importância de fazer com que as pesquisas em Ensino e Relações Étnico-Raciais do PPGER chegassem até o chão da escola, em novembro de 2018, um grupo de mestrands e mestrandos da turma do PPGER/CJA, de 2017, promoveu, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Cynthia de Cássia dos Santos Barra, um evento na escola estadual Antônio Carlos Magalhães, na cidade de Itabuna, intitulado *Aquilombar-se: perspectivas e resistências no sul da Bahia*. Nessa ocasião, tivemos a oportunidade de experimentar a troca de conhecimentos entre universidade, mestres de saberes e comunidade escolar. Apresentamos as pesquisas que estavam sendo desenvolvidas por nós, convidamos produções artísticas da região, compartilhamos saberes tradicionais e ouvimos os anseios dos jovens estudantes e professores diante dos desafios que estão se impondo no horizonte das minorias brasileiras.

Meses depois, ampliamos a proposta desse evento para o *II Seminário de Ensino e Relações Étnico-Raciais*, ocorrido entre os dias 30 de maio e 01 de junho de 2019, dessa vez, levando para os espaços da UFSB/CJA representantes dos diversos seguimentos sociais (educadores, estudantes da educação básica, movimentos sociais, LGBT, artistas, mestres dos saberes, comunidades tradicionais, indígenas, comunidade cigana, docentes e discentes da própria UFSB, inclusive de outras instituições de ensino superior, etc.) de diversas cidades da região sul e extremo sul da Bahia e até mesmo de outras regiões do estado, assim como do país, estabelecendo uma interação reflexiva, dialógica, política e cultural de troca de conhecimentos e experiências acadêmicas e populares, expandindo visões e ampliando possibilidades de intervenções no contexto local, regional, estadual e até mesmo nacional, interseccionalizando as questões de raça, classe, gênero e sexualidade.

Essas duas experiências coletivas nos fizeram pensar que um Curso de Extensão Universitária para o enfrentamento das questões étnico-raciais, previsto em nosso Projeto inicial de pesquisa, deveria/poderia partir dos projetos que os/as mestrandos/as do PPGER do *campus* Jorge Amado estavam desenvolvendo à época.

Sendo assim, após um levantamento feito junto aos/às mestrandos/as das turmas do PPGER 2017 e 2018, e tendo avaliado a pertinência ao tema central “Caminhos para uma

Educação Antirracista”, foram esboçados os seguintes eixos temáticos possíveis de serem abordados por nosso coletivo:

- 1- Identidade e Educação Escolar Quilombola.
- 2- Pedagogias e Resistências em espaços não-formais de educação.
- 3- Racismo Religioso em espaços de educação formal.
- 4- O livro didático e as leis 10.639/03 e 11.645/08.
- 5- O ensino das relações étnico-raciais na educação infantil.
- 6- Inserção da Filosofia Africana nos sistemas formais de educação.
- 7- Racismo e educação nos sistemas de saúde pública.
- 8- Identidade racial e de gênero no espaço escolar.
- 9- A (des)construção identitária em espaços comunitários de formação.
- 10- Educação e Saberes indígenas.
- 11- Identidade e Cultura Cigana.
- 12- Poética de resistência e ancestralidade para o ambiente escolar.
- 13- Diálogos interseccionais: Educação, gênero, raça e classe.

Começamos, então, a pensar que cada um desses eixos temáticos poderia configurar o desenvolvimento de cursos de extensão de 20 horas cada, ministrados pelos próprios mestrandos/as para professores da educação básica, em contextos escolares diversos, devido à relevância de proporcionar espaços de reflexão e análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nas comunidades em que estes indivíduos (mestrandos/as) estão inseridos. Além disso, parecia haver diante de nós recursos humanos e um momento oportuno para construir estratégias pedagógicas decoloniais, a partir das experiências desses profissionais em diálogo com as pesquisas em desenvolvimento no PPGER. Dessa forma, tínhamos a impressão que tal proposta possibilitaria, numa prática contínua, uma articulação entre universidade e sociedade, estabelecendo uma interação institucional entre a academia e a educação básica, constituindo-se um campo de reflexão-ação crítica e dialógica. O momento, portanto, parecia-nos propício para que “todos se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo, manifestada implicitamente ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 1987, p. 120).

A partir dessas considerações, que condensam e sumarizam as discussões desse Memorial, definimos quatro princípios metodológicos estruturantes para guiar nossa proposta de extensão universitária:

- 1- Atenção à **Interseccionalidade** – Entendimento da interligação entre as diversas variáveis (raça, gênero, classe, etc.) vivenciadas pelos sujeitos nos sistemas de dominação que propiciam experiências, percepções e horizontes diversos. Conforme Cardoso,

A interseccionalidade como categoria, continua Pereira, surge no bojo da trajetória construída pelo feminismo negro e envolta em compromissos “com transformações estruturais, contribuições substantivas e inovações epistemológicas que motivaram sua criação” (2016, p. 60). É importante salientar que entre feministas negras a categoria é adotada como chave de interpretação para orientar investigações de como padrões históricos de exploração, dominação e subordinação se estruturam e determinam diferentes e desiguais posições e relações sociais para mulheres racialmente subordinadas, em especial negras. (COLLINS, 1990; CRENSHAW, 2002). Os marcadores sociais de desigualdade, gênero, raça, classe, sexualidade, promovem opressões, discriminações, exclusões e violências, e são acionados pelas mulheres negras para mobilizar situações de agenciamento e empoderamento no questionamento das estruturas de opressão. (CARDOSO, 2017, p. 3).

- 2- **Consolidação de uma Identidade Social** - Percepção das distintas localizações sociais dos sujeitos e da implicância dessas localizações na construção do conhecimento e na valoração dos saberes e das epistemologias. Juntamente com Cardoso (2017, p. 3 – 4),

alinho-me com o entendimento de Linda Alcoff (2016) de que uma concepção epistemológica descolonizadora “presume a importância epistêmica da identidade porque entende que experiências em diferentes localizações são distintas e que a localização importa para o conhecimento” (ALCOFF, 2016, p. 136). Identidade, nesse movimento, pode ser definida como “experiências vivenciadas localizadas e posicionadas por meio das quais tanto indivíduos como coletivos trabalham para construir um sentido em relação às suas experiências e às narrativas históricas”, identidades são como localizações que fornecem vínculos com eventos e comunidades históricas e a partir dos quais o indivíduo se insere em processo de construção de sentidos e, assim, “de onde obtém uma janela para o mundo” (ALCOFF, 2016, p. 140 apud CARDOSO, 2017, p.3-4)

- 3- **Afirmação da Localização Epistêmica** – Compromisso ético-político com a construção coletiva de um conhecimento contra hegemônico, a partir da perspectiva subalterna, conhecendo e compreendendo os contextos dos oprimidos e dos opressores. Corroborando com esse pensamento, Cardoso (2017, p. 5), ao citar Collins e Sandenberg, afirma que:

as mulheres negras como integrantes de grupos oprimidos detêm a “vantagem epistêmica” de conhecer e compreender as ações e comportamentos de ambos os grupos, dominantes e oprimidos, e o fato de terem conhecimento das práticas tanto de seus próprios contextos quanto daqueles de seus opressores pode colocá-las em uma posição privilegiada para avaliar a sociedade e propor alternativas, a partir de um ponto de vista e de uma posição formada por esta dupla visão (COLLINS, 1990). Elas

têm uma visão mais nítida da opressão em relação aos grupos que ocupam uma posição mais evasiva em relação ao poder masculino branco. É importante, nesse pressuposto, afastar qualquer proximidade com uma compreensão essencialista e restauradora de uma natureza feminina. Cecília Sardenberg ressalta que as experiências com as desigualdades de gênero na sociedade potencializam a percepção da realidade pelas mulheres como um todo, não por estarem enraizadas em “característica ‘essencial’ do feminino, mas produto dos padrões das relações de gênero nas sociedades sexistas, que estruturam as diferentes experiências que homens e mulheres terão” (2002, p. 103). O ponto de vista, nessa perspectiva, é construído coletivamente e “os grupos dominados terão que travar uma luta tanto política quanto epistêmica, daí porque uma perspectiva engajada baseia-se em uma dupla visão e torna-se uma ‘conquista’”, pois, para chegar a sua própria visão, esses grupos precisam ver através da visão imposta pelos grupos dominantes (SARDENBERG, 2002, p. 103).

4- Prática de Escrivências – Escrita como ato político que a partir das vivências expõe realidades que não são vistas e nem ouvidas hegemonicamente, registro de conhecimentos que nascem da/na vida dos sujeitos, rompendo com estruturas históricas fundamentadas em estereótipos, preconceitos e discriminações. Sendo assim,

A escrita transforma-se, então, em espaço seguro de onde é possível desafiar as imagens negativas e estereotipadas e externamente definidas sobre mulheres negras, produzindo outras imagens e representações sociais femininas negras positivadas, restituindo-lhes politicamente sua condição de sujeito histórico. Conceição Evaristo diz que “escrever pode ser uma espécie de vingança, [...], talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto” (2005, p. 2). Evaristo, diante disso, denomina escre(vivência) a definição da auto representação. Em suas palavras: “Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (EVARISTO, 2005, p. 205). A escre(vivência) é resistência política. (CARDOSO, 2017, p. 8).

Desse modo, o curso de extensão universitária “Caminhos para uma Educação Antirracista” teve como objetivo propiciar condições de reinvenção das formas convencionais de ensino e aprendizagem, para torná-las adequadas às peculiaridades do enfrentamento das questões das relações étnico-raciais, através da construção de propostas pedagógicas emancipatórias que considerassem as características tanto do professor, enquanto sujeito da formação, como do contexto em que é exercida a sua prática profissional, avaliando as possibilidades e dificuldades que são próprias dos espaços de formação formal.

Portanto, o curso de extensão pretendeu possibilitar os seguintes resultados:

- Valorização do conhecimento e das experiências pessoais e pedagógicas dos/das docentes como fontes de conteúdo para a formação, ao invés de apenas focar na transmissão

de informações teóricas, refutando, assim, o modelo demasiadamente frequente ainda de educação bancária ³;

- articulação entre teoria e prática na resolução de situações-problemas e na reflexão sobre a atuação profissional, considerando o/a professor/a como sujeito ativo de seu processo de formação;

- construção de uma prática educativa que leve em conta as características dos/as estudantes e da comunidade, considerando e respeitando características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero, sexualidade e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;

- promoção de reconhecimento de pedagogias e epistemologias desenvolvidas em outros espaços de formação além da escola;

- oferta aos/às professores condições para uma experiência de autoria, possibilitando a construção criativa individual e/ou coletiva de novas propostas metodológicas, e/ou materiais didático-pedagógicos, a serem aplicadas no cotidiano escolar.

Por fim, após definição dos princípios e objetivos do curso de extensão, começamos a planejar as estratégias de aplicação, que ficaram divididas nas seguintes etapas:

1ª etapa - Sensibilização e articulação dos mestrandos para a aplicação do curso;

2ª etapa - Apresentação da proposta à instituição de Educação Básica onde ocorrerá a intervenção, convite e inscrição dos professores (nesse momento deve-se aproveitar para definir juntamente com a gestão e com os professores as datas e horários dos encontros, assim como o eixo temático a ser trabalhado de acordo com a disponibilidade apresentada na primeira etapa, e do interesse e necessidades expostas pelos docentes);

3ª etapa - Planejamento prévio dos cursos com a participação dos mestrandos (considerando a disponibilidade dos mestrandos para aplicação);

4ª etapa - Desenvolvimento das atividades de extensão.

Cabe ressaltar ainda que na segunda etapa é extremamente importante aproveitar esse primeiro contato, tanto com a instituição quanto com os professores, para escutar, observar, avaliar e registrar as necessidades, problemas e possibilidades de organização e estrutura metodológica que melhor se adeque àquela realidade, possibilitando uma melhor execução da terceira etapa, uma vez que essa proposta de curso de extensão não visa a apresentação de um modelo de intervenção fixo e engessado. Ao contrário, buscamos, por meio desse projeto, a

³ Educação bancária é o termo utilizado por Paulo Freire (1987) para designar um sistema educacional baseado num processo metodológico arbitrário e mecânico de reprodução de conhecimento, de dominação por meio da domesticação da consciência, pautado na ação antidialógica.

construção de novos processos pedagógicos, assim como de conhecimentos e materiais didáticos, a partir das especificidades apresentadas em cada contexto formativo, resultando assim num processo interativo e dialógico entre a universidade e a educação básica, valorizando e respeitando as diversidades culturais, políticas e sociais de cada realidade.

“Caminhos para uma Educação Antirracista”: relato e análise da experiência piloto de um Curso de Extensão/UFSB no CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola

Terminada a sistematização da proposta metodológica de curso de extensão, apresentada no capítulo anterior, chegou o momento de colocá-la em prática. Para tanto iniciamos definindo a possibilidade de execução de 3 eixos temáticos, considerando os projetos dos mestrands que se colocaram a disposição dessa atividade extensionista. A partir daí começamos a busca por uma unidade escolar para a aplicação do curso no eixo Itajuípe-Itabuna, cidades que até aquele momento faziam parte do meu contexto profissional.

Entretanto, em janeiro de 2019, fui nomeada para o cargo de professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual de educação da Bahia, e designada para lecionar no Centro Territorial de Educação Profissional (CETEP) Litoral Sul – Comunidade Quilombola, na cidade de Maraú. Assim, nesse meu novo contexto profissional além da professora de Língua Portuguesa, chegava também àquela comunidade escolar a negra (mulher afro-indígena) pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do sul da Bahia. Logo, a nova realidade que se apresentava, circunstancialmente, configurava-se como um espaço profissional, mas também como um possível laboratório de desenvolvimento de uma proposta metodológica de formação de professores que já estava sendo construída desde 2017, a partir de experiências pregressas em escolas de Itajuípe e Itabuna.

Assim, em fevereiro de 2019, ao participar da primeira etapa da Jornada Pedagógica e analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) dessa unidade escolar, foi possível obter algumas informações sobre o funcionamento das atividades e da organização sociocultural da comunidade, já considerando a possibilidade de realizar ali uma ação pontual, experiência piloto, da proposta experimental de Curso de Extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”, prevista em meu projeto inicial de mestrado.

Localizado em uma península, denominada Península de Maraú, o município de Maraú fica cerca de 200 km ao Sul da Capital/Salvador e cerca de 150 km ao norte de Ilhéus, tendo como limite territorial os municípios de Camamu, Ibirapitanga, Ubaitaba e Itacaré, conforme mostra a Figura 1, sendo a área total do município de 848.381 km², com população de aproximadamente 19.000 habitantes.

Figura 1 – Mapa do Litoral Sul da Bahia, com destaque ao município de Maraú.⁴



Com 40 km de litoral, Maraú, muitas vezes é reduzido a um lugar turístico, reconhecido apenas pela beleza natural das famosas praias e cachoeiras da península, fato que muitas vezes esconde a diversidade sociocultural e étnica que compõem a região, assim como invisibiliza a existência histórica de comunidades quilombolas presentes nesse território, tal como pode ser observado na página virtual da prefeitura municipal, <https://prefeitura.marau.ba.gov.br/>.

De acordo com essa página, a origem desse município se deu a partir de uma aldeia indígena denominada “Mayrahú” (cujo significado na língua indígena é: “Luz do Sol ao Amanhecer”), descoberta em 1.705 pelos Frades Capuchinhos Italianos. No entanto, não se sabe a época do desaparecimento dessa população indígena e nem a que ramo étnico pertencia. No ano de 1938, através do Decreto Lei nº 10.724 de 30 de março de 1938, Maraú foi elevada à categoria de cidade.

⁴Disponível em: <https://www.standdevendas.com.br/imoveis/ba/marau/peninsula-de-marau/venda/terreno-padrao/quartos/imovel-121858> Acessado em: 13/12/1019.

Figura 2 – Visão aérea da sede do Município de Marau⁵



Quanto às comunidades quilombolas, Camille Rafaela Bomfim dos Santos e Elis Cristina Fiamengue, no artigo *Currículo e Identidade: a pedagogia da escola na comunidade quilombola Empata Viagem, Marau – BA*, afirmam “que a formação de quilombos nesse município tem sua origem vinculada à concentração de escravos fugidos do Engenho Novo, grande fazenda de cana-de-açúcar, pertencente ao município de Ilhéus” (SANTOS e FIAMENGUE, p. 6). Sendo assim, a certificação das seis comunidades quilombolas de Marau foi feita pela Fundação Palmares, órgão do governo federal responsável pelo reconhecimento das comunidades quilombolas do Brasil, em conformidade com o decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Destacamos, ainda, que só em 17 de março de 2018 ocorreu a cerimônia oficial de entrega da certidão de reconhecimento da sede desse município como um território remanescente de quilombo, nesse espaço escolar (Figura 2), após um processo de solicitação iniciada no ano de 2006.

⁵ Disponível em: <http://jornaltribunadaregio.com.br/wp-content/uploads/2019/08/marau.jpeg> Acessado em 13/12/2019.

No entanto, desde o ano de 2009 o CETEP Litoral Sul é caracterizado como uma escola de comunidade quilombola, porque além de atender aos alunos da sede, ele também recebe estudantes de outras comunidades quilombolas, assim como de outras localidades rurais e litorâneas do município.

Figura 3 – Certificação da sede de Maraú como Comunidade Quilombola⁶



Conforme o PPP, no seu processo histórico essa unidade escolar foi inaugurada em 21 de setembro de 1934, como Grupo Escolar Juracy Magalhães para ofertar o ensino primário. Em 2000, com a implantação de 5ª a 8ª séries, passou a ser Escola Estadual Juracy Magalhães. Depois, no ano de 2004, com o funcionamento do Ensino Médio Formação Geral, tornou-se Colégio Estadual Juracy Magalhães. Mais adiante, com a Portaria nº 3.468/2009, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia nos dias 17 e 18 de janeiro de 2009, transformou-se em Centro Territorial de Educação Profissional do Litoral Sul - Comunidade Quilombola, ofertando cursos de formação técnica integrada com o Ensino Médio nas modalidades EPI (Educação Profissional Integrada com o Ensino Médio), EPI-TI (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio em Tempo Integral), PROEJA (Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), PROSUB (Educação Profissional Subsequente ao Ensino Médio) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). Assim, o Centro recebe estudantes da sede e de diversos povoados

⁶Disponível em: <https://www.maraunoticias.com/marau/72742-sede-de-marau-recebe-a-certificacao-de-comunidade-remanescente-de-quilombo.html> Acessado em: 13/12/2019.

do município de Maraú durante os três turnos (matutino, vespertino e noturno) de funcionamento, nos cursos técnicos de Hospedagem, Informática e Agroecologia, sendo a maioria de baixa renda e com faixa etária diversificada que compreende desde jovens adolescentes a idosos.

Figura 4 – CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola⁷



Quanto às dependências, o CETEP do Litoral Sul, situado na Rua Dr. Vasco Filho, número 106, Centro de Maraú, território de identidade do Litoral Sul da Bahia, é composto por Laboratórios do Programa Brasil Profissionalizado, que contempla as disciplinas das Ciências da Base Nacional Comum Curricular (Química, Física, Biologia e Matemática), 01 laboratório de Informática, e ainda laboratórios específicos para os Cursos Técnicos: 01 laboratório de Turismo e Hospitalidade, 01 sala de vídeo conferencia. Ainda há 06 salas de aula, 01 sala de professores, 01 sala para a gestão, 01 sala para secretaria, 03 banheiros, 01 cozinha e 01 sala de leitura. Todas essas instalações estão adaptadas para receber estudantes com restrições físicas, promovendo, assim, a acessibilidade aos espaços da instituição.

Considerando ainda as informações disponibilizadas no PPP e a primeira etapa da Jornada Pedagógica foi possível tomar nota de alguns desafios que compõem esse contexto escolar, entre eles: a dificuldade de fixar professores na escola, relacionada ao difícil acesso à cidade e, por consequência, a dificuldade de adaptação dos/das novos/as docentes a uma realidade que, apesar de urbana, apresenta características peculiares pertinentes às comunidades

⁷ Disponível em: <https://blogdobrown.wordpress.com/2016/06/15/em-marau-colegio-estadual-esbanja-recursos-e-nao-atende-necessidades-dos-estudantes/> Acessado em: 13/12/2019

tradicionais; o fato de, por se tratar de uma escola técnica, os/as docentes das áreas técnicas trabalharem em regime de contratos temporários e na maioria das vezes sem nenhuma formação pedagógica; as dificuldades dos/as estudantes em chegar à escola todos os dias, principalmente nos dias chuvosos, considerando os aspectos geográficos e sociais das comunidades onde moram e das condições precárias dos transportes escolares, assim como das estradas vicinais e da Br-030; a migração interna que ocorre nos períodos de trabalhos sazonais nessa região, tendo em vista que boa parte da população depende economicamente dos subempregos gerados nas altas temporadas de turismo e/ou dos períodos de colheitas nas lavouras, e também da pesca; o envelhecimento da população do município foi outro ponto de preocupação observado, já que os jovens estão indo embora da cidade em busca, de oportunidades, tanto de emprego quanto de estudo, salientando que a única opção de Ensino Médio oferecida na sede do município são cursos técnicos que nem sempre satisfaz os anseios da juventude, principalmente, daqueles que almejam ingressar em um curso de nível superior. Por fim, apesar de se tratar de uma comunidade quilombola, a identidade étnica e racial, cuja ausência no PPP foi percebida, foi outra questão apontada como uma problemática local pela dificuldade dos profissionais de trabalhar com a temática e da maior parte da população, segundo os professores, não se reconhecerem como quilombolas.

Diante dessa realidade e considerando a necessidade de formação sinalizada pelos próprios professores nas conversas cotidianas dos primeiros meses do ano letivo pareceu oportuno colocar em prática a segunda etapa do nosso projeto, sendo, portanto, feita a apresentação da proposta para a gestão e o convite para os professores participarem do curso de extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”, começa a tomar corpo uma proposta de formação continuada de professores nessa realidade escolar específica, caracterizando-se, por fim, como projeto piloto de desenvolvimento de uma metodologia pedagógica articulada a uma proposta de intervenção extensionista, vinculada ao PPGER/UFSB, tendo como base o Projeto de Pesquisa *A Lei 10.639/2003 e os Desafios da Descolonização do Conhecimento*. Nessa etapa, definimos também, junto com a gestão e o corpo docente, num processo de negociação, as datas e os horários em que o curso aconteceria.

É preciso elucidar que devido a dificuldade de acesso ao município de Marau não foi possível apresentar as três possibilidades temáticas, já que naquele momento e para aquele contexto só haveria uma mestrandia com disponibilidade para aplicação do curso. Por isso, diante dessa realidade e de algumas questões apresentadas pelos professores, decidimos que esse primeiro curso seria de maneira geral uma introdução às discussões das questões étnico-

raciais e a construção de uma educação antirracista, e para contribuir com essa temática tivemos a participação Maria Domingas Mateus de Jesus, mestranda do PPGER/CJA, professora da rede municipal de Itabuna e militante do Movimento Negro Unificado, convidada para participar da construção e condução das atividades desse curso.

Definidas as questões acima, partimos para terceira etapa. Nesse momento, juntamente com Maria Domingas começamos a planejar as estratégias metodológicas que poderiam ser utilizadas nesse processo formativo. Sendo assim, diante do contexto que se apresentava organizamos o curso em duas partes, cuja primeira seria caracterizada como um momento de reflexão crítica sobre os processos de colonização dos currículos e sobre a legislação voltada para uma educação antirracista, confrontando teoria e prática; e a segunda centrada na produção de novas propostas pedagógicas e metodológicas, a partir de experiências individuais e coletivas, conforme nos aponta Souza,

Em vez de fixarem-se educandos e educadores em programas rígidos, era fundamental que todos se abrissem a conteúdos vivos, atuais, diante dos quais tivessem que se posicionar, enfrentar dificuldades, resolver questões concretas, buscar coletivamente saídas para problemas reais com os quais se defrontassem cotidianamente. (SOUZA, 2015, p. 59).

Concluído esse planejamento, partimos então para a concretização dessa intervenção prevista para acontecer em 5 (cinco) encontros de 4 (quatro) horas cada, totalizando 20 (vinte) horas de formação, estruturados de acordo com o planejamento que se encontra no Anexo 1.

Modelo experimental para um Curso de Extensão Universitária: “Caminhos para uma Educação Antirracista”

Embora houvéssimos feito um planejamento prévio, de início, vale elucidar que assim como a contexto escolar de Marau é bastante peculiar, complexa foi também a experimentação de um curso de extensão nessa unidade escolar, exigindo de nós flexibilidade para driblar os contratempores e fazer as adaptações necessárias para atender às demandas específicas desse contexto, reavaliando as estruturas coloniais que regem e organizam os processos formativos.

Dessa forma, o nosso primeiro desafio foi conseguir adequar o horário dos encontros à realidade local, uma vez que o fato de a maior parte dos professores não morar na cidade e haver a dificuldade de transporte para chegar e sair dela, faz com que os seus horários sejam organizados de forma muito condensada, dificultando muito a organização de encontros coletivos. Outro fator que implicou na dificuldade de agendamento desses encontros foi o posicionamento paradoxal da gestão, pois ao mesmo tempo em que permitiu a realização do curso no CETEP, não dispensou as aulas dos docentes que participassem da formação, expondo as exigências impostas pela estrutura rígida que estabelece a organicidade dos sistemas de

educação brasileira. Assim, a organização do tempo nos espaços escolares busca atender a uma estrutura de padrão de organização hegemônica que não considera as especificidades e nem visam atender às demandas de cada contexto escolar, enquanto que o posicionamento institucional nos revela um pensamento ideológico alinhado ao projeto neoliberalista que reconhece a diversidade étnica, racial e cultural nos diversos contextos da sociedade, mas, que através das estruturas de controle do sistema-mundo capitalista, não rompe com os processos de manutenção de poder estabelecidos pela colonialidade. Conforme Walsh:

Pero mientras la dupla modernidad-colonialidad históricamente ha funcionado a partir de patrones de poder fundados en la exclusión, negación y subordinación y el control dentro del sistema-mundo capitalista, hoy se esconde detrás de un discurso (neo)liberal multiculturalista. Hace así pensar que con el reconocimiento de la diversidad y la promoción de su inclusión, el proyecto hegemónico de antes se está disuelto. Pero más de desvanecerse, la colonialidad del poder en los últimos años ha estado en pleno proceso de re-acomodación dentro de los designios globales ligados a los proyectos de neoliberalización y las necesidades del mercado; he allí la “re-colonialidad”. (WALSH, 2009, p. 04)

Assim, visando a viabilidade do curso, e buscando possibilitar o maior número possível de participação dos professores utilizamos como estratégia realizá-lo no turno da noite, o que propiciou, de modo não previsto, a participação dos alunos da Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA) nas reflexões e discussões acerca da colonização dos conhecimentos e da lei 10.639/03 e 11.645/08. Ter esses estudantes conosco foi muito significativo, considerando que a formação de professores é também um processo de educação de adultos.

No entanto, mesmo com todos os ajustes possíveis dos 15 professores dessa escola, apenas 3 participaram do curso, fato que representa um movimento semelhante ao da instituição, pois apesar de reconhecer a importância da temática nos processos educativos e, principalmente por estarem inseridos num contexto escolar quilombola, e reclamar a ausência de formação voltada para as questões étnico-raciais, muitos desses profissionais ainda tem a visão limitada de que essas questões são restritas a algumas disciplinas e/ou à militância. Então, como nos aponta Hooks, pensemos que

O horário era apenas um dos fatores que impediam essa turma de se tornar uma comunidade de aprendizado. Por razões que não consigo explicar, ela também era cheia de alunos “resistentes” que não queriam aprender novos processos pedagógicos, não queriam estar numa sala que de algum modo se desviassem da norma. Esses alunos tinham medo de transgredir as fronteiras. (HOOKS, 2013, p. 19)

Por outro lado, de acordo, ainda, com as ideias dessa mesma autora, consideramos que: “os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente”. (HOOKS, 2013, p. 36)

Diante dessa realidade, ocorreu a primeira etapa do curso de extensão, vinculado ao PPGER/UFSB, “Caminhos para Educação Antirracista”, nos dias 11, 12 e 18 de junho de 2019, com a participação de 3 (três) professores do CETEP (um de geografia, uma de história e um da área técnica de Agroecologia), um coordenador do Fundamental II da rede municipal de Marau (convidado da professora de História) e de estudantes do noturno nos dois primeiros encontros. Esses encontros foram pautados pela convicção de que decolonizar é construir práticas pedagógicas a partir do chão da escola, e inserir os estudantes na formação, que inicialmente seria restrita aos professores, foi uma quebra de paradigmas, uma vez que, naquele momento, de fato, foi possível horizontalizar as discussões, provocando uma reflexão coletiva sobre as questões educacionais que envolviam o contexto local, levando em consideração o lugar social e identitário de cada indivíduo, como se pode observar nas imagens a seguir⁸.

Figuras 5 e 6 – 1ª etapa do curso “Caminhos para uma Educação Antirracista”, no CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola, em Marau – BA.



Desta forma, por meio de um grupo misto de formação, educadores e educandos lado a lado, num movimento de aglutinação, foi possível tensionar estruturas hierárquicas, enriquecendo o debate, uma vez que a educação tradicional, historicamente marcada pela colonialidade do ser, do saber e do poder, estabeleceu uma relação de superioridade e inferioridade entre estudantes e professores e, conseqüentemente, entre os saberes. Então, uma vez que a formação proposta estava diretamente ligada ao cotidiano escolar dos/das participantes, esse momento foi propício para a escuta e valorização dos dois agentes do

⁸ A partir daqui as imagens que compõe esse relatório pertencem ao acervo digital de Juliana Santos Barros.

processo ensino-aprendizagem, docentes e estudantes, possibilitando uma troca de saberes acadêmicos, experienciais populares, contribuindo assim para o rompimento de silêncios historicamente impostos e construção de novas pedagogias.

Nesse contexto, a interação dialógica foi a principal estratégia da proposta extensionista de formação realizada, permitindo reflexão crítica, questionamentos de conceitos e práticas, identificação dos desafios para uma educação antirracista naquela comunidade e análise crítica das políticas de ações afirmativas em andamento. Para isso foi utilizado como recursos, textos impressos, *datashow*, *slides* explicativos, imagens e documentários com a finalidade de introduzir as temáticas, ficando a cargo dos/das cursistas a contextualização com a realidade em que estavam inseridos. Em outras palavras, a metodologia adotada nesses encontros não estava preocupada em transmitir informações para os/as cursistas, mas consistiu, estrategicamente, em estabelecer diálogos, cujos temas, considerados acadêmicos, e que normalmente estão restritos às formações de professores, naquele momento, estivessem expostos à apreciação tanto de professores quanto de estudantes da educação básica que por sua vez também são pais e mães de famílias, pescadores/as, donas de casa, trabalhadores/as rurais, pedreiros, mecânicos, lavadeiras, etc., sujeitos diversos que compõem aquele universo escolar específico. Coube à nossa convidada, a mestranda Maria Domingas, o papel de mediadora, aquela que a partir de temas e teorias provocava o debate e a reflexão, considerando a perspectiva apresentada por Bell Hooks, ao citar Chandra Mohanty, quando diz:

Descobrir conhecimentos subjugados e tomar posse deles é um dos meios pelos quais as histórias alternativas podem ser resgatadas. Mas para transformar radicalmente as instituições educacionais, esses conhecimentos têm de ser compreendidos e definidos pedagogicamente não só como questão acadêmica, mas como questão de estratégia e prática. (MOHANTY *apud* HOOKS, 2013, p. 36).

Então, ao iniciar o curso, no dia 11 de junho de 2019, a mediadora do curso utilizou como estratégia de “quebra-gelo” uma dinâmica de apresentação, seguida da leitura do texto *A canoa*, de Paulo Freire, introduzindo a mensagem da inexistência de superioridade entre os saberes. Nesse momento, mesmo que de forma tímida observamos uma participação satisfatória dos estudantes, que juntamente com os professores, expuseram alguns pontos de vistas e exemplificação de saberes diversos utilizados em contextos distintos do cotidiano.

Após esse momento, Maria Domingas fez uma breve explanação do tema do curso e de seus objetivos, despertando curiosidades manifestadas por alguns participantes em forma de questionamentos que nortearam os debates, sendo eles:

- 1- O que seriam ações afirmativas? E poderíamos chamá-las de ações reparatórias ao invés de afirmativas?

- 2- Por que um dia para a Consciência Negra?
- 3- Qual a diferença entre os termos racismo, preconceito e discriminação?
- 4- Qual a diferença de raça para etnia?
- 5- O que é racismo estrutural e institucional?

No segundo encontro, ocorrido no dia 12 de junho de 2019, iniciamos com o vídeo de Chimamanda Adchie, *O perigo de uma História Única*, com o intuito de provocar uma reflexão sobre os processos de colonização e suas influências nos nossos sistemas de educação atuais, e os movimentos de resistência e políticas públicas. Então, ao discutir sobre essas questões, foi possível identificar alguns conteúdos de análise que envolve tanto a comunidade quanto o sistema de educação local, regional e nacional, de forma analítica e propositiva, sendo elas:

- As consequências da colonização nos processos de desvalorização do negro e da sua estética, assim como a visão negativa e estereotipada de quilombo, dificultam o auto reconhecimento identitário e a construção do sentimento de pertencimento à cultura afro-brasileira.
- Necessidade de fomentar a descolonização do conhecimento, da cultura e da história local, regional e nacional como estratégia de combate ao racismo, aos preconceitos e às discriminações raciais e de gênero.
- A ausência de um currículo voltado para as questões étnico-raciais e de gênero na formação docente, assim como o distanciamento que há entre as teorias apresentadas nos processos formativos e as práticas pedagógicas cotidianas, além da verticalização com que são formuladas e implementadas as leis e diretrizes educacionais, desconsiderando as diversas realidades escolares e sem preparo prévio dos professores.
- O ataque à educação pública como forma de manutenção das desigualdades sociais e invisibilização das diversas realidades e identidades que compõem a nação brasileira.
- A ausência e/ou inadequação de materiais didáticos voltados para uma educação antirracista e descolonizadora.
- As cotas, apesar de ser uma política de inclusão social e racial, não consegue romper com o sistema meritocrático, uma vez que os processos seletivos de avaliação não considera as especificidades que diferenciam as comunidades tradicionais entre si, valorizando aquelas que melhor se adequam ao sistema.

- A influência do mercado na construção do currículo, provocando uma resistência dos professores, principalmente das áreas técnicas e exatas, em promover uma educação antirracista por um viés descolonizador ao longo de todo o ano letivo.
- A formação profissional técnica é guiada por um currículo rígido, voltado para as tendências do mercado capitalista, desconectado das questões sociais, políticas, culturais e raciais.
- Necessidade de adequar as provas de concursos e seleções às exigências das diretrizes da educação para as relações étnico-raciais, assim como às diversas realidades sociais e culturais, para que seja realmente garantido o direito dos povos tradicionais de ocupar os espaços de formação e de trabalho.
- A responsabilidade da gestão e da coordenação na implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Ao final dos encontros, os/as professores/as foram motivados/as a escrever sobre as suas impressões acerca das questões discutidas e sobre a importância de uma educação antirracista.

No terceiro encontro, em 18 de junho de 2019, por ser véspera do recesso junino, os discentes foram dispensados da escola e o coordenador da rede municipal também não compareceu. Logo, as atividades foram voltadas especificamente para os três professores do CETEP Litoral Sul. Isso quer dizer que após tudo o que foi discutido, os/as professores foram provocados/as a buscar em suas memórias situações em que presenciaram ou identificaram racismo no ambiente escolar e descrever qual o posicionamento diante daquele contexto, sendo essa uma forma coletiva de avaliação das medidas adotadas nas práticas cotidianas de combate ao racismo.

Por fim, a partir daquele contexto e tendo como base o texto *Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos*, de Nilma Lino Gomes (2012), os docentes foram desafiados/as a criar, ou descrever uma ação didático-pedagógica já aplicada, que pudesse contribuir para a concretização de uma educação antirracista, considerando o contexto escolar do CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola da cidade de Marau – Bahia.

Figura 7 – Professores do CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola descrevendo as sequências didáticas



Ao concluir essa primeira etapa, tivemos um intervalo das atividades extensionistas devido ao início do recesso junino e também por causa da redistribuição de turmas que ocorre nesse período letivo, por causa da organização modular do PROEJA, o que resultou na alteração dos nossos horários e a necessidade de um período de readaptação, já que algumas disciplinas também foram alteradas. Por isso, novamente foi necessário repensar as estratégias dessa segunda etapa do curso, que, de acordo com o planejamento inicial, aconteceria em mais dois encontros de 4h cada, porém, diante da nova circunstância foi preciso reorganizar as atividades e apenas em setembro conseguimos retomar o curso.

Esse intervalo foi interessante, pois possibilitou fazer uma avaliação dos primeiros encontros, reavaliarmos o planejamento inicial e pensarmos as próximas estratégias, já que o nosso objetivo final era construir junto com os/as docentes um caderno de registro do curso apontando caminhos para uma educação antirracista.

Então, ainda sob a perspectiva dos movimentos sociais como agentes de criação de novos modelos e produtos epistêmicos, decidimos tomar, para nossa proposta metodológica, as *Edições Cartoneras* como exemplo de registro do produto final a ser desenvolvido no processo metodológico de Curso de Extensão proposto.

O movimento *cartonero* se iniciou no ano de 2003, a partir da sensibilidade do jovem escritor Washington Cucurto e do artista plástico Javier Barilaro que, diante da realidade social da Argentina, naquela época, viu no papelão uma alternativa para a produção literária e para os excluídos que dependiam desse material, descartado pela sociedade, para sobreviver. A isso, Cucurto e Barilaro associaram os conceitos de sustentabilidade, economia solidária e comércio

justo, estabelecendo uma rede de editoras cartoneras, como nos aponta a página virtual da *Editora Mariposas Cartoneras*:

[d]epois do agravamento da crise econômica e social que afeta a Argentina desde o fim de 1990: encerramento de fábricas, colapso dos bancos, explosão da pobreza e do desemprego etc. As ruas preenchem-se de “cartoneros”, esses excluídos que empurram enormes carrinhos e obtêm modestas recompensas pela recolha de papelão e de derivados de papel. Os cafés, esses, estão repletos de jovens escritores cujas portas do mundo editorial se mantêm permanentemente fechadas. Mas, em tempos de crise, o engenho aguça-se e as ideias são a única forma de manter viva a esperança. Assim, em 2003, o jovem escritor Washington Cucurto e o artista plástico Javier Barilaro criam as edições Eloísa, que levarão ao nascimento, alguns meses mais tarde, da Eloísa Cartonera. “Nós compramos o papelão aos cartoneros que vêm à fábrica com papelão especialmente selecionado. Esse papelão é cortado, pintado e no interior é colado o livro que imprimimos na nossa Multilith 1250. E está feito! É simples e bonito, é um livro de papelão...” escreve Cucurto no manifesto desta editora alternativa. (MARIPOSA CARTONERA).

Dessa forma, os livros *cartoneros* se apresentam como uma alternativa decolonial de registro dos conhecimentos produzidos por nossa ação extensionista, que emerge de um contexto tido como marginal por fugir dos padrões literários formais, mas, por seu caráter artesanal, possibilita uma produção de baixo custo, personalizada e adaptada aos diversos contextos de formação, rompendo com o modelo engessado das produções acadêmicas tradicionais. Como defende Douglas Diegues,

Las editoras cartoneras podem contribuir muito ainda com la desmistificación de la literatura, de la lectura y del libro. Puede salvar la vida de muitas pessoas también. Puede trazer mais liberdade para el arte de publicar libros. La cosa está apenas começando y después del libro cartonero los libros nunca mais serão los mesmos. Além disso tudo, é uma delícia fazer um livro de poesia cartonero com las propias manos. Las capas nunca se repetem. Y los libros. Não tem preço. Podem custar entre 10 y 5 mil reais. Você põe o preço. Quem quiser pagar, que lo pague. És uma arte muito livre. (DIEGUES *apud* CATONIO, 2018, p. 67).

Além disso, as edições cartoneras caracterizam uma oportunidade de estabelecimento de redes decoloniais de produção e difusão de conhecimentos, uma vez que,

[ao] objeto livro se projeta toda uma carga simbólica e a ele se agregam novos valores. A manipulação artística do lixo, daquilo que é o despejo da sociedade, transforma-o em cultura letrada e atribui ao livro uma ideologia carregada de significados, posicionando-se contra a cultura dominante e superior. (CATONIO, 2018, p. 68).

Sendo o livro, portanto, entendido como um dispositivo⁹ que se relaciona com o contexto e o momento histórico em que é produzido, proporcionando a circulação e disseminação de ideias que capturam sujeitos e promovem subjetivações ao interagir em

⁹Para Deleuze (1996), dispositivo: “É antes de mais uma meada, um conjunto multilinear, composto por linhas de natureza diferente. E, no dispositivo, as linhas não delimitam ou envolvem sistemas homogêneos por sua própria conta, como o objecto, o sujeito, a linguagem, etc., mas seguem direções, traçam processos que estão sempre em desequilíbrio, e que ora se aproximam ora se afastam uma das outras. Qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a variações de direcção – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a derivações”.

espaços de circulação públicos ou privados, ao mesmo tempo em que estão sujeitos a variações de direções e submetidos a derivações, ou seja, ele é um dos meios pelos quais as ideias podem circular e inspirar a criação de novos espaços de debates, reflexões e práticas; ou até de construção de novos métodos.

Desse modo, o quarto encontro foi dividido em quatro momentos quinzenais de 1 (uma) hora cada, conciliando assim os horários de AC que tínhamos na própria escola. Esses encontros possibilitaram a sistematização dos registros feitos na primeira etapa do curso, transformando-os em um texto daquele grupo de formação, ocorrendo, portanto, a organização coletiva da estrutura desse caderno intitulada pelos docentes como *Reflexões sobre a Construção de Caminhos para uma Educação Antirracista*, que foi dividido em três partes: a primeira apresenta a importância da descolonização dos currículos para uma educação antirracista; na segunda, são elencados os desafios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08; por fim, na terceira parte, são descritas as sequências didáticas como modelos de ações pedagógicas de enfrentamentos das questões étnico-raciais, como pode ser observado no anexo 2.

Durante esse período, entre setembro e novembro de 2019, contamos também com a participação de duas novas professoras da área técnica de hospedagem que haviam acabado chegar à escola e de imediato se interessaram pela proposta, contribuindo com a construção do caderno. É interessante apontar que durante as reuniões ao mesmo tempo em que organizávamos o conteúdo do caderno, nós começamos também a planejar uma atividade interdisciplinar de reconhecimento e valorização da identidade negra do município de Maraú, a partir da memória coletiva dos/as estudantes. De acordo com Catherine Walsh (2013, p. 26)

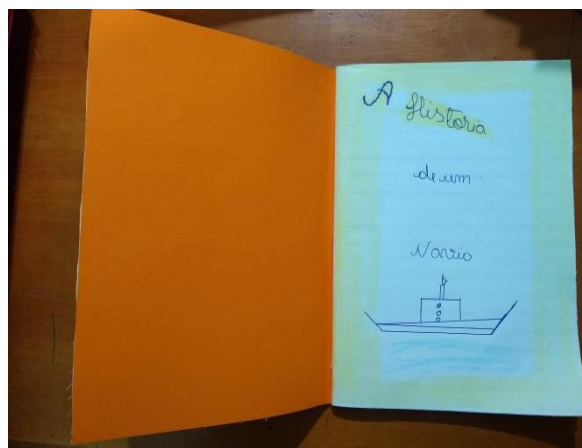
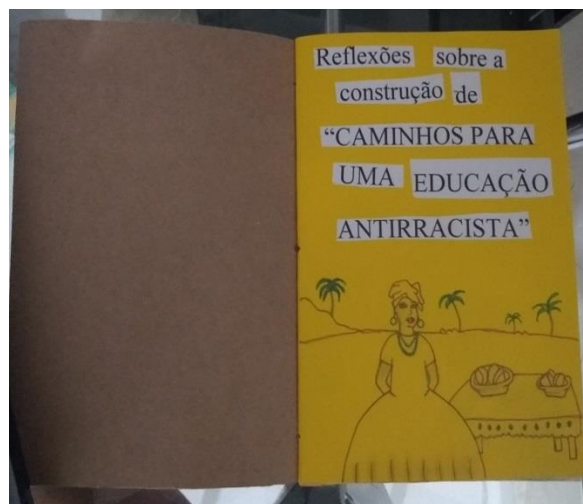
La memoria colectiva, en este sentido, es la que articula la continuidad de una apuesta decolonial, la que se puede entender como este vivir de luz y libertad en medio de las tinieblas. (...) La memoria colectiva ha sido —y todavía es— un espacio entre otros donde se entretene en la práctica misma lo pedagógico y lo decolonial. “La memoria colectiva es la reafirmación de lo que la tradición nos enseña, de lo que el ancestro enseña,” dijo una vez el maestro y abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García Salazar. “Justamente es memoria colectiva porque está en todo el colectivo [...] es un saber colectivizado; es el afianzamiento, la verificación, la que nos permite continuar” (WALSH;GARCÍA, 2013, p. 26).

Assim, durante o mês de novembro, em nossos horários de aula, motivamos os/as nossos/as estudantes do PROEJA a trazer para as aulas histórias, costumes e crenças que eles/elas considerassem ser uma marca da comunidade. Dessa forma, a cada apresentação nós íamos problematizando e refletindo as questões étnicas e raciais daquele contexto.

Dessa mesma maneira, inspiradas pelas *edições cartoneras*, planejamos o quinto, e último, encontro, objetivando a montagem e a finalização do Caderno de registros do curso com os professores, enquanto que, com os estudantes, o objetivo era fazer os registros escritos das

memórias da comunidade trazidas por eles mesmos. Esse encontro aconteceu no dia 20 de novembro de 2019, reunindo, portanto, novamente os professores e os estudantes para a oficina de montagem de cadernos artesanais, ministrada pela professora Luciene Oliveira, como mostra as imagens a seguir.

Figura 8, 9, 10 e 11 – Cadernos Artesanais produzidos na oficina do curso “Caminhos para uma Educação Antirracista”



Figuras 12, 13,14, 15, 16 e 17 – Estudantes do PROEJA e a professora Luciene Oliveira na oficina de cadernos artesanais



Figura 18 – Professor montando o caderno de reflexões



Figura 19 – Estudante do PROEJA e seu filho na oficina de cadernos artesanais

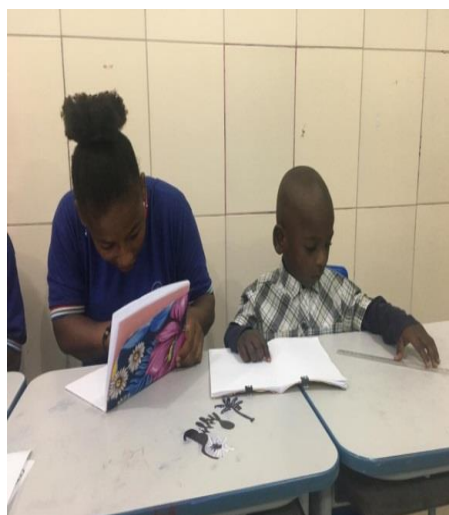


Figura 20 – Estudante do PROEJA e professora montando um caderno artesanal



Figura 21 – Estudantes do PROEJA registrando as memórias nos cadernos artesanais



Esse momento significou, para nós professores/as do CETEP Litoral Sul – comunidade Quilombola, o ápice do curso, tendo em vista que ao mesmo tempo em que fechávamos um ciclo formativo, também, conseguíamos colocar em prática um plano coletivo de atividade antirracista, pois, como afirma Petronilha Silva: “ensinar e aprender implica convivência” (SILVA, 2007, 501). Sendo assim, produzir esses cadernos foi uma forma de registrar as atividades desenvolvidas nesses processos formativos e de fazer com que os/as professores/as e os/as estudantes vivenciassem uma experiência de autoria como protagonistas desse processo de ensino-aprendizagem.

Análise do Caderno de Registro produzido pelos/as professores/as cursistas¹⁰

O caderno de registro produzido pelos/as professores/as do CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola, de Marauá, caracteriza-se como a sistematização das discussões e atividades realizadas ao longo do curso de extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”, e contou com a participação dos professores que durante o curso produziram os textos e de estudantes que contribuíram com a ilustração durante a oficina de cadernos artesanais.

Desse modo, a construção desse material rompe com a estrutura colonialista/capitalista, pois, ao ser inspirado nas *edições cartoneiras*, reconhece nas práticas sociais desenvolvidas fora do espaço escolar mecanismos inovadores e democráticos de construção e acesso de conhecimento. Ao mesmo tempo, se apresenta como uma estratégia de novos modelos de processos de ensino-aprendizagem e produção de materiais que visa reconhecer e valorizar saberes constituídos a partir das experiências e vivências, dentro e fora dos espaços escolares, de indivíduos que mesmo inseridos nos sistemas de educação formal quase nunca são ouvidos, provocando, portanto, um novo olhar sobre os processos de formação estabelecidos a partir da colonialidade do ser, do saber e do poder.

Contrariando a estrutura tradicional, por não se configurar como um manual que visa apresentar reflexões teóricas e métodos pedagógicos, ele é resultado de uma proposta metodológica desenvolvida ao longo dessa ação extensionista, visando a produção coletiva e a socialização de conhecimentos, como nos aponta a apresentação:

Este caderno é uma produção coletiva, fruto das discussões ocorridas durante o Curso de Extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”, ministrado por Juliana Santos Barros e Maria Domingas Mateus de Jesus, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER)

¹⁰ Uma versão em fac-símile do Caderno Metodológico pode ser encontrada no Anexo II deste Memorial.

da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). O referido curso compôs parte das atividades do Projeto de Pesquisa-Intervenção “A Lei 10.639/2003 e os Desafios da Descolonização do Conhecimento”, de autoria de Juliana Santos Barros, com orientação de Cynthia de Cássia Santos Barra. Nesse curso, um grupo de educadores do Centro Territorial de Educação Profissionalizante (CETEP) Litoral Sul – Comunidade Quilombola, juntamente com os estudantes da Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA) – Curso de Hospedagem, da cidade de Maraú, reuniram-se para avaliar metodologias que privilegiem a educação antirracista, refletir sobre a prática colonizadora imposta pelos currículos, aprofundar conhecimentos, articular teoria e prática através da escrita desse trabalho, etc. (BARROS, 2019, p. 3).

Seguindo essa lógica, esse caderno, intitulado pelos professores cursistas como *Reflexões sobre a construção de “Caminhos para uma Educação Antirracista”*, tem por finalidade

registrar as reflexões e o conhecimento teórico-metodológico construído pelos envolvidos nas discussões. Nele é registrado o reconhecimento da necessidade de reinvenção das formas convencionais de ensino e aprendizagem, para torná-las adequadas às peculiaridades do enfrentamento das questões étnico-raciais e de gênero na escola, através da construção de propostas pedagógicas emancipatórias, considerando as características dos professores, enquanto sujeitos da formação, assim como o contexto em que é exercida a sua prática profissional, avaliando possibilidades e desafios próprios dos espaços de formação formal. (BARROS, 2019, p. 4).

Assim, com o intuito de promover a reflexão sobre o enfrentamento das questões étnico-raciais no espaço escolar, já no início, os docentes optaram por, da mesma forma que foi iniciado o curso, provocar o pensamento sobre a diversidade de saberes utilizando como epígrafe a seguinte frase de Paulo Freire: “Não há saber maior ou menor. Há saberes diferentes.” Logo, o texto *A Canoa*, do mesmo autor, é utilizado para ilustrar a epígrafe e induzir a reflexão sobre a estrutura hierárquica que estabelece uma escala de valores dos conhecimentos e dos sujeitos sociais.

De acordo com essa perspectiva, a primeira parte do caderno apresenta as conclusões dos docentes, constituídas na primeira etapa do curso, sobre a importância de uma educação antirracista. Nessa seção eles/as abordam a importância do papel do/a professor/a como sujeito ativo no combate ao racismo e aos diversos preconceitos no espaço escolar, visando uma educação que ultrapasse os muros escolares e as imposições curriculares, como nos aponta o trecho a seguir:

A educação tem sido ao longo da história da humanidade imprescindível para os seres humanos, sendo, inclusive, motivo de orgulho para muitos. Assim, o papel do educador nas sociedades modernas transcende a dureza das paredes e a burocracia dos currículos impostos pelo Estado e seus teóricos. O educador atende a uma demanda muito grande de situações que surgem a todo o momento no ambiente escolar, portanto, precisa de sensibilidade para atendê-las e saber lidar com as diversas dificuldades. Dessa forma, uma escola antirracista deveria ser modelo para todas as demais, pois o racismo e os

preconceitos (qualquer um que seja) é uma atitude estúpida, e estupidez combina com insensatez e não com educação. Portanto, é urgente trabalhar as questões de identidade étnica e racial nas escolas, já que percebemos que há falta de consciência dessa mesma identidade. (BARROS, 2019, p. 6).

Da mesma forma, é enfatizada a necessidade da descolonização do conhecimento para a construção e valorização de outras identidades étnicas e raciais.

A construção de um conhecimento eurocentrado, os epistemicídios e o embranquecimento dos negros que conseguiram se destacar tanto na ciência quanto na cultura estrutura um contexto escolar que exclui saberes e outras versões da história de um mesmo lugar, sem dar o devido destaque a outros povos e culturas. Essa exclusão dificulta a construção dessa identidade étnica e racial até por parte dos professores, fazendo com que a educação trabalhada no ensino fundamental e médio valorize a história e a cultura branca. Sendo assim, precisamos trabalhar com uma educação libertadora para nos libertar das amarras do viés ideológico da cultura branca, pois existe uma grande necessidade das escolas repensarem seus currículos no que diz respeito ao estudo da história e de outras disciplinas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, já que os estudos sobre os povos africanos, indígenas e afro-brasileiros são abordados, muitas vezes, pelo lado negativo e os aspectos históricos são sempre assuntos temáticos. Dessa forma, é necessário descolonizar o conhecimento e rever a história fora da imposição eurocêntrica, observar as consequências da colonização e da escravidão, do papel do negro e sua representação no livro didático, analisando a história antes dessa colonização que perpetua até os dias atuais provocando uma desvalorização do negro, inclusive das estéticas, e consequentemente um não reconhecimento das identidades étnicas e raciais. Há, portanto, uma necessidade de valorizar a riqueza, a história, a beleza dos povos africanos e indígenas para percebermos que somos todos iguais, que não existe cultura melhor ou pior. Debater e estudar a história e cultura dos povos tradicionais é também conhecer para valorizar a nossa cultura, para que um indivíduo seja chamado de negro de forma tão natural como quando se chama alguém de branco. (BARROS, 2019, p. 7-9).

Nessa seção é bordada também a importância do Movimento Negro nesse processo de construção de uma educação antirracista, além de evidenciar a existência de um currículo ideológico que estrutura as práticas pedagógicas nos espaços escolares.

Por ser uma demanda reivindicada historicamente pelo movimento negro, a educação antirracista busca dar visibilidade e reconhecimento ao povo negro. É preciso o resgate da importância das negras e dos negros e do povo indígena nas esferas políticas, econômicas e sociais, pois a história do Brasil é contada por uma visão branca, sulista e classista onde se nega a exploração do povo africano e indígena. Apesar da predominância de negros e de negras, vivemos em uma sociedade significativamente racista. E ainda é preciso ressaltar a negação do acesso aos bens sociais, culturais e econômicos aos estudantes origem negra e indígena. Assim, é preciso ter a consciência do currículo oculto é de fundamental importância, pois dessa forma nós, educadores, conseguimos ter noção de como nossos atos em sala de aula impactam a formação dos alunos, tanto na vida escolar quanto como cidadão. É preciso reconhecer que ele está presente desde a estrutura do fardamento, da forma como alunos se dirigem aos professores e vice-versa, na organização da sala de aula e na influência da família quanto ao conteúdo que se deve ou não ser abordado em sala de aula. Entender que ele é na verdade o dia a dia da escola e que por isso não deve estar separado dos conteúdos estudados. Dessa forma, é dever do

professor ter a sensibilidade de utilizar, em sala de aula situações que abordem as experiências de interação social e racial. (BARROS, 2019, p. 10).

Ainda nesse sentido, na segunda parte, são apresentados alguns desafios da descolonização dos currículos que interferem na instituição de uma educação antirracista. Então, a partir dos diálogos com os estudantes na primeira etapa do curso, os docentes elencam dificuldades, angústias, dúvidas, ao mesmo tempo em que apontam algumas saídas para a efetivação das diretrizes curriculares voltadas para a educação das relações étnico-raciais, como podemos observar:

1- A dificuldade de acesso a materiais elaborados a partir de outras vertentes de conhecimentos que não seja a eurocentrada. 2- A invisibilização das comunidades tradicionais no contexto histórico e atual das lutas de resistência. 3- A dúvida de ensinar para os concursos que negam essa realidade étnico-racial ou ensinar para a diversidade, exigindo dos estudantes a valorização do conhecimento em detrimento da nota, pois existe a necessidade de reivindicar direitos e sanar as desigualdades. E apesar das cotas o sistema continua meritocrático porque não considera as especificidades existentes entre as comunidades quilombolas, por exemplo. 4- A adequação das provas de concursos de acordo com a legislação, pois a descolonização só acontecerá de fato quando ela nortear todos os processos avaliativos que os indivíduos serão sujeitos ao longo da vida. 5- A reconstrução da história a partir das memórias dos mais velhos, promovendo a valorização da ancestralidade e a construção de uma identidade pessoal e coletiva através do diálogo com a comunidade. 6- A construção de um currículo antirracista para a formação inicial e continuada dos professores, promovendo o reconhecimento e valorização própria identidade étnico-racial dos profissionais da educação. 7 -A conscientização de todos os professores e funcionários, inclusive gestão e coordenação, da obrigatoriedade da temática, associando-a a todas as áreas do conhecimento e durante todo ano letivo. (BARROS, 2019, p. 12-13).

Sendo assim, através da reflexão sobre a ação, a terceira parte finaliza o caderno apontando três exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas naquele contexto escolar, retomando, portanto, a atividade feita no terceiro encontro do curso que teve como objetivo fazer com que os professores descrevessem sequências didáticas que possibilitariam a abordagem das questões étnico-raciais naquele contexto escolar. Na primeira e segunda proposta os professores buscaram nos hábitos cotidianos da realidade em que estão inseridos temáticas a serem abordadas em sala de aula, provocando um diálogo entre os saberes populares e científicos. Já a terceira sequência faz o caminho inverso, pois, a partir da conceituação histórica dos quilombos, a proposta visa o reconhecimento de características quilombolas nas comunidades locais, como podemos constatar a seguir ((BARROS, 2019, p. 15-20):

Sequência 01

Tema: A alimentação quilombola
Área de Concentração: Geografia

Curso: Ensino Médio
Tempo estimado: 08 aulas

Objetivos:

- Apresentar a importância da alimentação para as comunidades tradicionais, principalmente as quilombolas.
- Pesquisar as peculiaridades alimentares das comunidades quilombolas de Maraú, assim como identificar as alternativas alimentares criadas por essas comunidades.
- Registrar a importância cultural da alimentação quilombola, a diversidade de sabores e o seu valor nutricional.

Desenvolvimento:

- Apresentar o tema abordando a alimentação como um traço cultural.
- Os estudantes deverão observar os tipos de alimentos consumidos nas comunidades quilombolas do município de Maraú, assim como a rotina alimentar (café da manhã, almoço e janta).
- Pesquisar a origem desses alimentos, o modo de preparo, valor nutricional e relação cultural com a comunidade.
- Organizar uma mostra culinária, onde serão apresentados os resultados das pesquisas e a degustação de alguns pratos da culinária das comunidades quilombolas que compõem o município de Maraú.

Avaliação:

- Acompanhamento do desenvolvimento das atividades.
- Apresentação oral.
- Organização do evento

Sequência 02

Tema: Agricultura Familiar e a geração de renda nas comunidades quilombolas
Curso: 3º ano de Agroecologia Área de Conhecimento: Recursos Naturais
Tempo estimado: 15 aulas

Objetivos:

- Estudar as características da agricultura familiar.
- Observar as vantagens da agricultura familiar para as comunidades quilombolas.
- Promover a valorização do trabalho no campo e das comunidades tradicionais.
- Manejar o solo de acordo com as técnicas dos povos tradicionais.

Desenvolvimento:

- Visitar uma comunidade agrícola e agroecológica, observando os processos que envolvem o plantio e a comercialização dos produtos.
- Entrevistar agricultores e feirantes, registrando os relatos de experiências.
- Visitar uma feira livre que comercialize produtos da agricultura familiar, analisando a forma como são agregados valor e tempo de prateleira aos produtos, inclusive aqueles que são minimamente processados (compotas, geleias, frutas secas, etc.).
- Elaborar relatório técnico da visita.
- Replicar um dos métodos observados em uma das áreas (plantio, armazenamento de sementes crioulas, processamento de frutas, legumes ou verduras, etc.)

Avaliação:

- Participação nas visitas técnicas.
- Qualidade do relatório.
- Apresentação de uma das técnicas observadas na visita.

Sequência 03

Tema: A origem dos quilombos: espaços de resistência. Curso: Ensino Médio
Área de concentração: História Tempo estimado: 08 aulas

Objetivos:

- Estudar a formação histórica dos quilombos.
- Promover a valorização dos quilombos como espaços de resistência.
- Compreender a história e cultura das comunidades quilombolas de Maraú.

Desenvolvimento:

- Leitura e discussão de textos sobre os quilombos no Brasil e Quilombo dos Palmares.
- Debate sobre a formação dos quilombos na África.
- Pesquisa sobre os quilombos na Bahia e os processos de reconhecimento das comunidades quilombolas de Maraú.
- Assistir e discutir sobre o vídeo “Quilombos da Bahia”.
- Dividir a sala em grupos, e cada grupo deverá pesquisar e apresentar aspectos históricos e culturais (contos, cantigas, tradições, relatos de pessoas mais velhas, comidas, festas, etc.) de uma das comunidades quilombolas de Maraú.

Avaliação:

- Participação nas leituras e discussões.
- Desenvolvimento das pesquisas.
- Organização do material a ser apresentado.
- Apresentação oral e escrita das atividades desenvolvidas.

Assim, ao final da oficina de encadernação, foram produzidos quatro cadernos personalizados. Como no processo de sistematização ficou definida apenas a estrutura textual, cada pessoa deveria usar a criatividade nas ilustrações, personalizando cada produção. Desse modo, visando a importância da circulação desses cadernos, cada sujeito

pode levar consigo o seu produto. Por outro lado, também julgamos importante deixar uma versão desse material na biblioteca dessa unidade escolar por considerar o seu caráter crítico-reflexivo e propositivo, que o configura como um dispositivo de registro e, também, de construção/invenção de práticas pedagógicas voltadas para o enfrentamento das questões étnico-raciais naquele contexto.

Análise dos Cadernos Produzidos pelos/as Estudantes

Diferente dos cadernos metodológicos produzidos pelos/as professores/as, os cadernos organizados pelos estudantes são, justamente, o resultado de uma prática pedagógica interdisciplinar construída e aplicada ao longo do curso de extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”. Em outras palavras, podemos dizer que essa ação com os estudantes foi uma prática de intervenção dentro do modelo experimental do curso de extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”.

Desse modo, os estudantes foram motivados a produzir individualmente cadernos que retratassem aspectos característicos da comunidade de Maraú. No entanto, como já dito anteriormente nesse Memorial, antes de iniciar as produções escritas os estudantes foram desafiados, nas aulas do mês de novembro, a identificar e reproduzir oralmente histórias e características das comunidades que compõe esse município.

Após esse processo, eles participaram da oficina de encadernação e fizeram o registro escrito desses textos. Dessa forma, foram confeccionados cerca de quarenta cadernos com temas que tratavam de histórias e curiosidades sobre a cidade, lendas, festejos, religiosidades, culinária, etc.

Figura 22- Cadernos confeccionados pelos estudantes do PROEJA



Figura 23- Caderno sobre a Escravidão

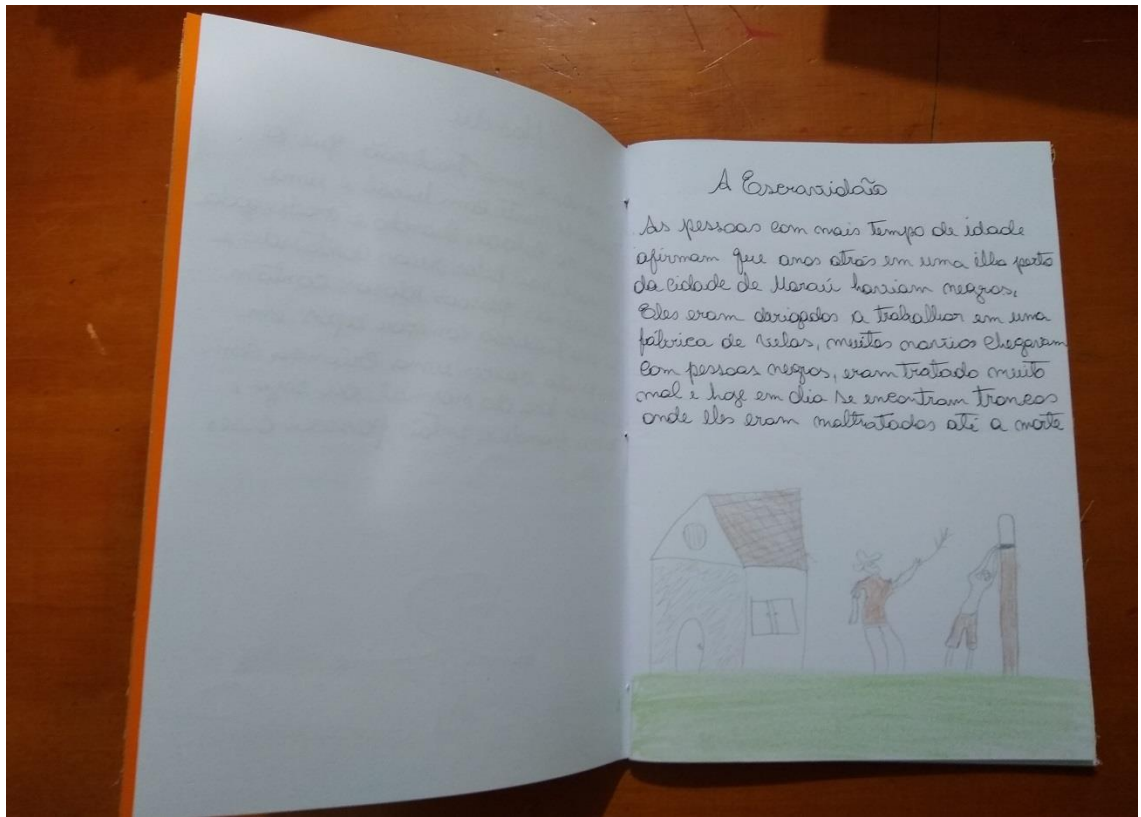


Figura 24- Caderno sobre Os Mascarados

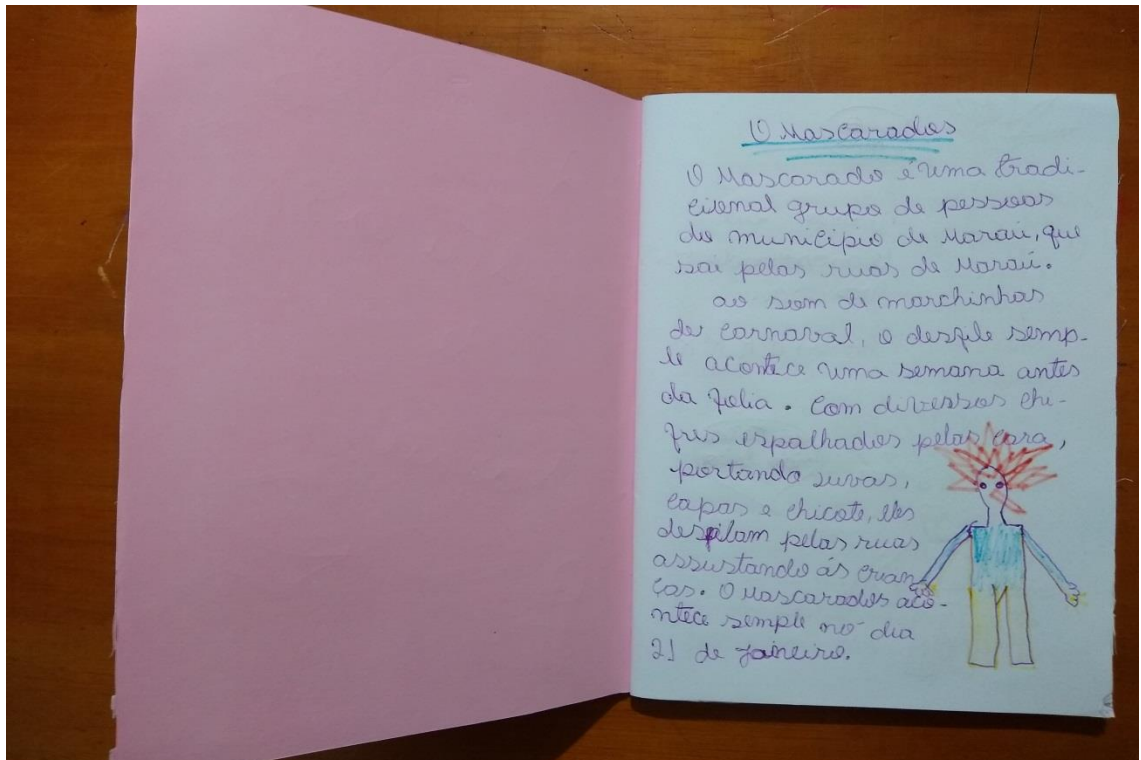


Figura 25- Caderno sobre a Caipora

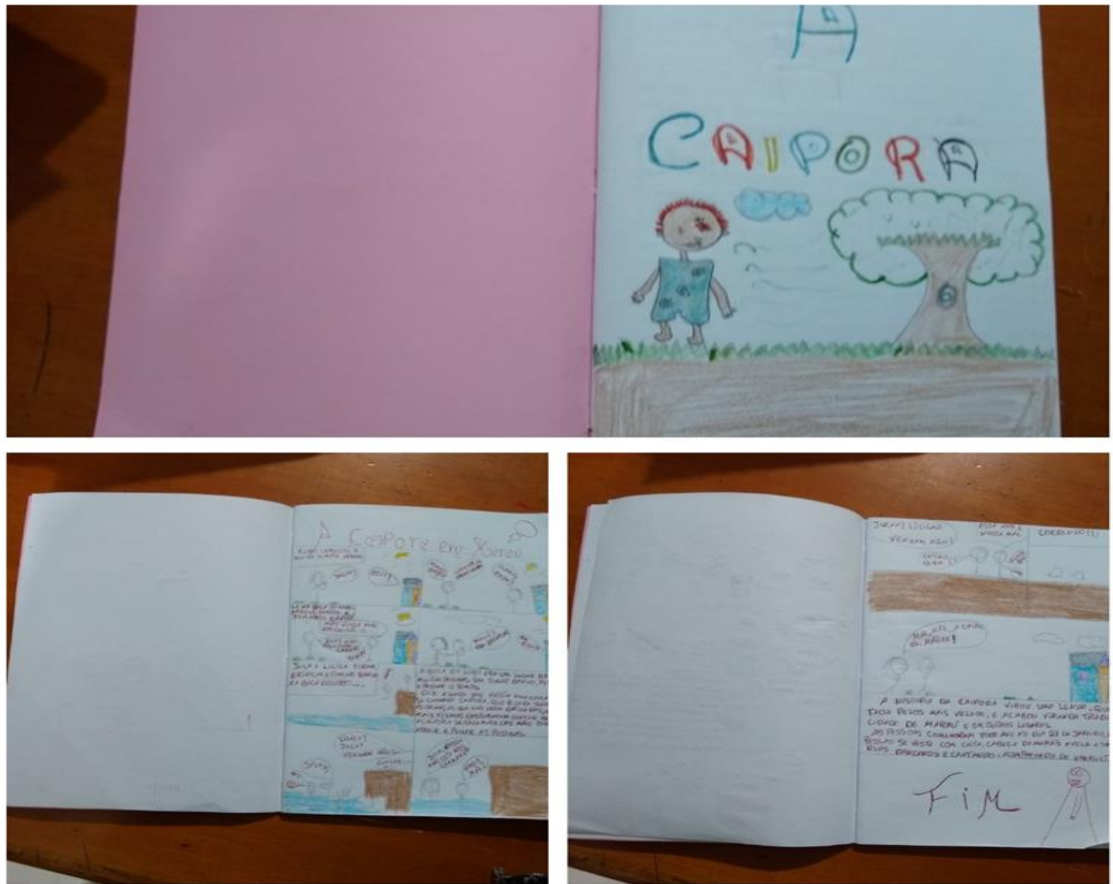


Figura 26- Caderno sobre as Ervas Medicinais

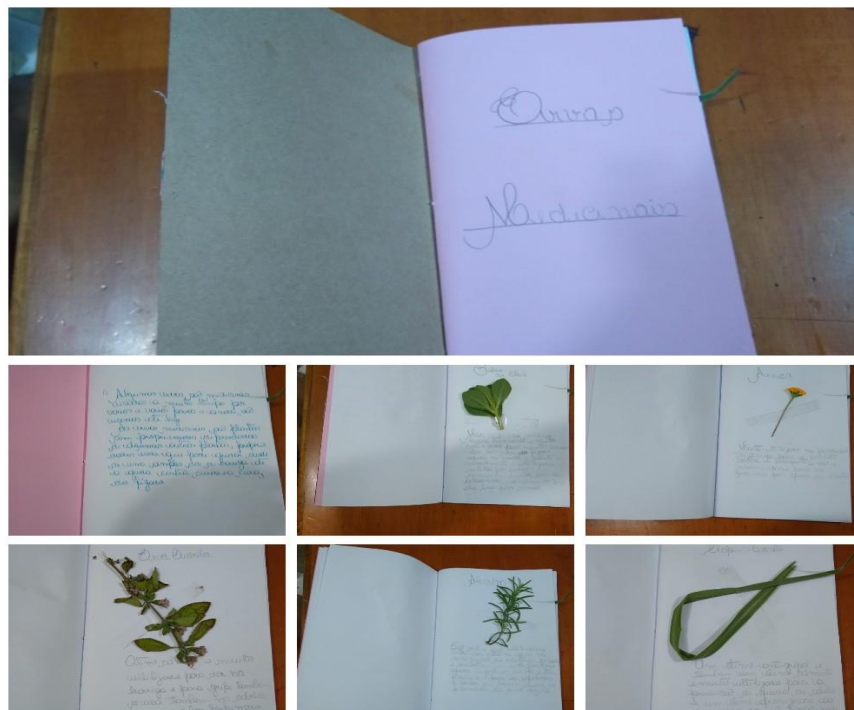
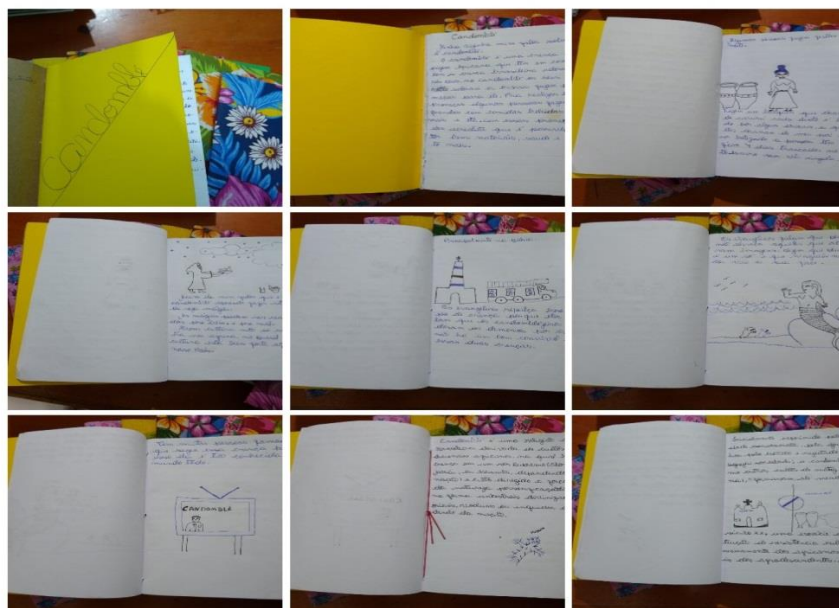


Figura 25- Caderno sobre o Candomblé



Diante do exposto, é válido evidenciar que o nosso interesse durante o desenvolvimento dessas atividades era despertar nos estudantes o reconhecimento de uma identidade étnica e racial através da história e cultura local, por isso, intencionalmente, deixamos aberta as possibilidades para fazerem os registros de acordo com a criatividade de cada um. Nesse momento, o importante era fazer com que esses estudantes se sentissem capazes de apresentar com propriedade a sua comunidade, assumissem o seu lugar de fala para expor conhecimentos e culturas construídas na dinâmica social daquele contexto que caracterizam processos de resistências, e desse modo construir um olhar insubmisso para as suas tradições e saberes ancestrais que foram preservados ao longo do tempo.

Sendo assim, além da diversidade de temas apresentados, houve também uma diversidade de gêneros textuais, como, por exemplo, a descrição da manifestação cultural dos mascarados, relato de histórias contadas pelos mais velhos sobre a escravidão naquelas terras, releitura da lenda da Caipora em forma de história em quadrinho, catálogo de plantas medicinais encontradas com facilidade naquela região descrevendo os benefícios de cada uma a partir do conhecimento de pessoas da comunidade, relatório de pesquisa sobre o candomblé, envolvendo entrevista com uma Mãe de Santo da cidade, entre tantos outros temas. Assim, a ação pedagógica permitiu a constatação de que a experiência de autoria e o resgate da memória coletiva podem servir de base para a construção de uma identidade étnica e racial no contexto da educação formal e contribuir

para a documentação e registro de histórias e traços culturais próprios de uma comunidade, servindo, portanto, de modelo para projetos futuros nessa unidade escolar.

Ao final desse processo os livros foram disponibilizados por alguns dias para a apreciação de outras turmas e depois devolvidos aos estudantes que estavam ansiosos para compartilhar com suas famílias o produto final dessa atividade.

Considerações Finais

A educação das relações étnico-raciais propõe uma inovação teórica, política e metodológica, pautada na inclusão e valorização de outras epistemologias, provocando a descolonização do conhecimento. Através das leis 10.639/03 e 11.645/08, ela se configura como uma política pública de ação afirmativa que permite visibilizar, analisar e discutir aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais que eram ignorados e escondidos sob o véu da miscigenação cordial que ainda permeia o imaginário brasileiro. Dessa forma, ela permite levar para os espaços formais de educação questionamentos acerca do modelo de ensino conservador de cunho eurocêntrico, que está posto como única fonte de conhecimento válida, assim como sobre as relações de poder que se estabeleceram ao longo do tempo e moldaram as estruturas educacionais do Brasil. Além disso, ela ainda abre espaço à possibilidade de diálogo entre o conhecimento formal e os saberes tradicionais constituídos em espaços de formação não formais e também no cotidiano mesmo da formação cidadã dos indivíduos.

Nesse contexto, reafirmamos a importância da participação de instituições de Ensino Superior, sobretudo públicas, de forma comprometida na potencialização desse novo perfil curricular e de formação profissional dos docentes, proporcionando espaços que possibilitem experiências de autoria no fazer pedagógico, articulando teoria e prática. É papel dessas instituições atuar junto à educação básica, dando suporte e formação aos professores, visando o desenvolvimento social, econômico, político e cultural, a partir do enfrentamento das questões étnico-raciais, como forma de combate ao racismo e preconceitos, consequentemente promovendo cidadania através de uma educação emancipatória. Nesse sentido, é fundamental a compreensão da importância do tripé ensino, pesquisa e extensão como mecanismo de construção sistemática de conhecimentos, sendo a extensão, nesse processo, um momento propício de intervenção e produção coletiva.

Assim, nosso projeto de mestrado profissional buscou desenvolver uma proposta teórico-metodológica de curso de extensão para formação continuada de professores/as da educação básica, vinculado ao PPGER, para possibilitar de forma significativa o desenvolvimento e aquisição de saberes e de uma educação antirracista, como uma forma de complementar e atualizar a formação inicial desses profissionais. Dessa forma, ao

contrário da formação de professores/as tradicional, nossa abordagem de formação no campo do Ensino e as Relações Étnico-Raciais não esteve pautada na capacitação didático-pedagógica, muito menos na transferência e/ou aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos, mas objetivou a construção de estratégias pedagógicas direcionadas ao enfrentamento das questões étnico-raciais nos espaços de formação formal, visando a interação dialógica entre a universidade e a educação básica, assim como entre conhecimentos científicos, populares e intersubjetivos.

Ainda, no desenrolar dessa proposta, ficou evidente a necessidade de se construir uma pedagogia engajada, defendida por Bell Hooks (2013), e decolonial, apresentada por Catherine Walsh (2013), partindo de uma análise crítica das práticas pedagógicas e das políticas institucionais que determinam os currículos escolares, colocando os/as professores/as como sujeitos ativos desse processo formativo, instigando-os/as a problematizar, a construir, a desconstruir e a reconstruir conhecimentos a partir de suas vivências e experiências nos mais diversos contextos e movimentos comunitários e/ou sociais, entendendo, pois, a importância das expressões culturais como pilar valorativo na construção das identidades étnicas. Nessa perspectiva, se tornou relevante a valorização dos aspectos afirmativos das trajetórias pessoais e coletivas, assim como de projetos que priorizem o desenvolvimento de saberes, de conhecimento e, sobretudo, de reflexão crítica que transita na interseção subjetividade e objetividade, contemplando a riqueza sociocultural da população afrodescendente e provocando o reconhecimento das diferentes epistemologias presentes numa sociedade multiétnica.

Dessa maneira, e tomando como base as ideias freirianas e os conceitos teóricos do feminismo negro, o curso de extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”, proposto como experimento de desenvolvimento de uma metodologia, foi caracterizado pela conexão estabelecida pelo diálogo e pela partilha de ideias e de propostas, numa tentativa de aproximar a academia dos diversos contextos escolares, provocando uma intervenção bilateral. Assim, a partir de uma realidade local foi possível analisar teorias e conceitos gerais, expor a ineficiência de uma educação homogênea e mercadológica, perceber a visão alienada de igualdade na prática pedagógica e nas políticas públicas, além de pensar alternativas para sanar deficiências de um sistema educacional que, apesar dos avanços, ainda se mantém numa estrutura elitista, classista, heteronormativa, sexista e, sobretudo, racista.

Nesse processo, percebeu-se, também, a necessidade de romper com a verticalização com que são tratadas as questões educacionais, promovendo espaços de

escuta daqueles que no dia a dia fazem acontecer os processos educativos, reconhecendo seus anseios e perspectivas no cenário político-educacional, e, identificando práticas, muitas vezes isoladas, de educação antirracista. Logo, o *Caderno* construído nesse processo formativo foi uma estratégia de registro e de compartilhamento interno e externo dessas reflexões, assim como de experiências e vivências sociais, culturais e pedagógicas, uma vez que, por se tratar de uma construção coletiva, os/as docentes foram motivados/as a interagir entre eles/as e a exercitar o cooperativismo e a solidariedade, enquanto que, ao término do curso, esse material produzido poderá compor o acervo bibliográfico do CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola e também poderá circular nos mais diversos espaços formais e informais de educação, provocando reflexões, análises e o prosseguimento da construção de metodologias educacionais para a descolonização de saberes.

Por fim, cabe ressaltar, a proposta de modelo de Curso de Extensão apresentada não pode ser considerada como uma forma definitiva e universal, mas deve ser entendido por seu caráter experimental, como um exemplo de interação dialógica, crítica e reflexiva possível de acontecer entre as Instituições de Ensino Superior e a Educação Básica, considerando as especificidades próprias de cada comunidade escolar. Sendo assim, o curso “Caminhos para uma Educação Antirracista” foi uma demonstração da possibilidade de se instituir na UFSB, por meio de uma articulação formal com os projetos desenvolvidos no Programa de Ensino e Relações Étnico Raciais (PPGER), uma rede conectiva de produção e difusão de conhecimentos, por meio de articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Isso ao mesmo tempo em que fortalece, portanto, políticas de ações afirmativas já adotadas pela própria instituição no contexto regional do Sul da Bahia, contribuindo não só com a formação de profissionais competentes, mas também com a consolidação de um modelo de educação emancipatória e antirracista.

Portanto, concluído esse percurso, constatamos que essa proposta metodológica é capaz de motivar a criação de outros caminhos para uma educação antirracista, podendo, até mesmo, ser inspirador de outras formações individuais e/ou coletivas, assim como de produção de outros métodos e propostas pedagógicas, levando em consideração outros contextos, realidades, sujeitos e saberes. Sendo assim, já é possível vislumbrar uma continuidade desse projeto no CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola, em Marauá, tendo em vista que induzidos por esse processo formativo, nós, professores/as, encerramos o ano letivo de 2019 motivados a dar continuidade às oficinas de encadernação. Para tanto, estamos planejando integrar aos projetos estruturantes da rede

estadual de ensino, nessa unidade escolar, as produções *cartoneras*, visando à produção literária nessa comunidade e a produção alternativa de materiais didáticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. TED Talk, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt

AMARAL, Tania C.I.; SECO, Ana Paula. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. **Revista HISTEDBR** (1986 - 2006) - Faculdade de Educação – UNICAMP Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn2
Acesso em: 13/09/2019

AMORIM, Simone S.; SILVA, Gleidson. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Revista Interações**, Campo Grande, MS, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/inter/v18n4/1518-7012-inter-18-04-0185.pdf>. Acesso em: 13/09/2019.

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza / rumbo a una nova consciência. **Rev. Estud. Fem.** vol.13 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2005.

AQUINO Orlando Fernández, BORGES, Maria Célia, PUENTES, Roberto Valdés. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, p.94-112, jun2011

ARAÚJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.21, n.41, p.127-145, jan./jun. 2015

ARAÚJO, Kaiame Leite; DI LORENZO, Ivanalda Dantas Nóbrega; FERNANDES, Jefferson Santos. A Extensão Universitária e a Práxis na Formação Inicial e Continuada Dodiscente. **Revista de Pesquisa Interdisciplinar**, Cajazeiras, v. 1, Ed. Especial, 553 – 563, set/dez. de 2016.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e os sistemas escolar. In. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Gomes, Nilma Lino(Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARAÚJO, Juliana Beatriz; BORGES, Marllon Fernandes. Ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior: processo histórico e perspectivas futuras. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, Septiembre de 2012.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BARROS, Juliana Santos. Reflexões sobre a construção de “Caminhos para uma Educação Antirracista”. PPGER/UFSB, Marauá, 2019.

BEAUVOIR, Simone de. **Segundo Sexo**. Vol. 2: A Experiência Vivida, Difusão europeia do Livro, 1967

BENTO, Maria Aparecida Silva, Branqueamento e Branquitude no Brasil. **CEERT**, 2002.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma Breve História da Formação Docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. **XI Congresso Nacional de Educação – Educere**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, de 23 a 26/09/2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8746_5986.pdf Acesso em: 13/09/2019

BRASIL. Lei 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**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

BRASIL. Lei 11.645 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, DF, 11 mar. de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/SkkXfl>

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

_____. **Plano Nacional de Extensão**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, 2000. Disponível em: http://www.uemg.br/downloads/plano_nacional_de_extensao_universitaria.pdf

_____. **Guia de Orientações Metodológicas Gerais**. MEC. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Secretaria de Educação Fundamental, janeiro, 2001.

BRITO, Benilda Regina Paiva. Mulher, negra, pobre. A tripla discriminação. **Teoria e Debate**, n.36, 1997.

CARDOSO, Claudia Pons. Por uma Epistemologia Feminista Negra do Sul: experiências de murelhes negras e o feminismo negro no Brasil. **Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero**. Florianópolis, SC, jul/agos 2017. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499452943_ARQUIVO_simposiotextofazendogenero13.pdf

CARVALHO, José Jorge de. O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista USP**, No. 68, 88-103, dez/fev, 2005-2006. Número Temático sobre Racismo.

_____. A Extensão e os saberes não-ocidentais. In.: **Inclusão Étnica e Racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior**. São Paulo: Attar, 2ª ed, 2006.

_____. Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa. **Cadernos de Inclusão N° 08**, IN C T I/ UNB/CNPq, 2016.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, BA, v. 7. n. 1, p. 85-102, 2007. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/politeia/article/view/3879/3188> Acesso em: 13/09/2019

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A Universidade, a extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores. **GT11 - Política da Educação Superior 27ª Reunião Anual da Anped**, 2004.

CATONIO, Angela Cristina Dias do Rego. Do Lixo à Poesia: o projeto cartonero na difusão do portunhol selvagem de Douglas Diegues. **Revista Lumen et Virtus** vol. I X nº 2 3 dezembro / 2 0 1 8.

CESAR, Layla Jorge Teixeira; NETO, Joaquim José Soares. O MESPT e a contra colonização na universidade: territórios epistêmicos em disputa. **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, jan/abril 2019, p. 116-141.

CENTRO TERRITORIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL LITORAL SUL. **Projeto Político Pedagógico**. Marauá, Bahia. Ano, 2018.

CONCEIÇÃO, Alexsandro Gomes da. O Racismo no Brasil, o Movimento Negro e a Lei 10.639/03. **Revista África e Africanidades** – Ano XII – n.31, ago. 2019

CÔRREA-SILVA, Ana Maria; GONÇALVES, Josiane Peres; PENHA, Natália Ribeiro da. Extensão Universitária e Formação Docente: contribuições de um projeto de extensão para estudantes de pedagogia. **Revista Formação@Docente**: Belo Horizonte – vol. 9, n 01, janeiro/junho 2017.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In.: **Tornar-se Negra: as vicissitude do negro brasileiro em ascensão social**. Neusa Santos Souza. Edições Graal, Coleções Tendências: Rio de janeiro, vol. 4, 1983.

DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo?. In: Deleuze, Gilles, **O mistério de Ariana**. Lisboa: Editora Vega/Passagens, 1996.

DIAS, Luciana de Oliveira. Desigualdades Étnico-Raciais e Políticas Públicas no Brasil. **Revista da ABPN** • v. 3, n. 7 • mar. – jun. 2012 • p. 07-28

DJOKIC, Aline. Colorismo: o que é, como funciona. **Blogueiras Negras**, 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>

FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In.: **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. (Org.) - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

FIAMENGUE, Elis Cristina; SANTOS, Camille Rafaela Bomfim dos. **Currículo e Identidade: a pedagogia da escola da comunidade quilombola Empata Viagem. Marau – BA.** Disponível em: https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2010/00%20textos/sessao_7A/07A-10.pdf

FRANÇA, Sebatião Fontineli. Uma visão geral sobre a educação brasileira. **Revista Integração**, V. 1, 2008 Disponível em: http://ssystem08.upis.br/repositorio/media/revistas/revista_integracao/educacao_brasileira.pdf

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para liberdade e outros escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Educação e Atualidade Brasileira**. Tese de concurso para cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREYRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala**. 48ª Edição São Paulo: Global Editora, 2003.

GAUDIO, Eduarda; PICCININI, Larise. Pensamento Decolonial e Formação de Professores/as: Perspectivas de Emancipação dos Currículos. **Anais eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**. Criciúma, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE** – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011.

_____. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Prática pedagógicas e questão racial: o Tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Nº 21 Set/Out/Nov/Dez 2002.

GONZALES, Lelia. Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Trad.: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOCHHANN, Andréa. Formação de Professores na Extensão Universitária: Uma análise das perspectivas e limites. **Teias: Micropolítica, democracia e educação** v. 18, n. 51, Out./Dez 2017.

MARIPOSA CARTONERA. **Fenômeno Cartonero**. Disponível em: <http://www.mariposacartonera.com/site/movimento-cartonero/> Acessado em: 16/12/19

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: Unesp, 2012.

MELO NETO, José Francisco. Extensão universitária e produção do conhecimento. **Revista da ADUF/PB**, n. 9, p. 13-17, jan./jun. 2003.

MIRANDA, Cláudia. Currículos Decoloniais e outras Cartografias para a Educação das Relações Étnico-raciais : desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. **Revista da ABPN** • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118. Disponível em: <http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/download/191/187>

MORAES, R. C. C. A universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, I. ; DEL-MASSO, M. C. (Orgs.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Editora da UNESP-Marília, 2001.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo, Cultura e Formação de Professores. **Revista Educar**, Curitiba, n.17 p.39-52. 2001. Editora UFPR.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. 2ª ed., rev. e atual. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

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

NASCIMENTO, Maria Isabel M. O Império e as primeiras tentativas de organização da Educação Nacional (1822-1889). **HISTEDBR (1986 - 2006)** - Faculdade de Educação – UNICAMP Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html#_ftn1
Acesso em: 15/09/2019

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Políticas de Extensão Universitária Brasileira. Belo Horizonte: **Editora UFMG**, 2005.

OLINDA, Silvia Rita Magalhães de. A Educação no Brasil no Período Colonial: Um olhar sobre as origens para compreender o presente. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, BA, n. 29, p.153-162, jul. / dez. 2003. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/29/a_educacao_no_brasil_no_periodo_colonial.pdf . Acesso em: 13/09/2019.

OLIVEIRA, Ana Flávia B. de; SAMPAIO, Adriany de Á. M.; SILVA, Aluê G. da. Educação das Relações Étnico-Raciais e Diretrizes Curriculares Nacionais: discussões iniciais. **COSEMP – Congresso de Educação**, 5ª edição, 2015.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Ensino, pesquisa, extensão: indissociáveis ou não? **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 14 - Nº 140 - Janeiro de 2010.

PAPÁLIA, Diane. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PANSARELLI, Daniel; PISA, Suze de Oliveira. Sobre a descolonização do conhecimento – a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 43, p. 25-35. 2012

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34)

PREFEITURA MUNICIPAL DE MARAÚ. <https://prefeitura.marau.ba.gov.br/>

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. São Paulo: SESI-SP, 2015.

SANTIAGO, Maria Eliete; SILVA, Claudilene Maria da. Trabalho docente e construção de identidades: condições, possibilidades e limites do trabalho sobre relações étnico/raciais no espaço escolar. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 11, n. 18 p. 17-41 jan./abr. 2015

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. Brasília, 2015.

SANTOS, Hélio. **Discriminação Racial no Brasil**. Ano, 2008. Disponível em: http://www2.tjce.jus.br:8080/esmec/wpcontent/uploads/2008/10/discriminacao_racial_no_brasil.pdf

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

_____. O Pensamento Pedagógico Brasileiro: da aspiração à ciência sob suspeição. **Educ. e Filos.**, Uberlândia, v. 21, n. 42, p. 13-35, jul./dez. 2007.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia Política**, 10(19), 41-55, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX .63 p 489-506 set/dez 2007.

SODRE, Muniz. **Reinventando a Educação: diversidade, descolonização e redes**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2012.

SOUZA, Ana Inês. Educação e Atualidade Brasileira: a emersão do povo na história. In.: **Paulo Freire: vida e obra**. Ana Inês Souza... *et al* (Org.). 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negra: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social**. Edições Graal, Coleções Tendências: Rio de Janeiro, vol. 4, 1983.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Trad. Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Carta de Fundação e Estatuto da Universidade Federal do Sul da Bahia**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, 2013 Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano Orientador**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, 2014. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais**, 2017. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/ppger/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Resolução n 24/2019. **Dispõe sobre as normas que regulamentam as Atividades de Extensão na Universidade Federal do Sul da Bahia**. Disponível em:

https://www.ufsb.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2019/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_24_Disposi%C3%B5es_sobre_as_normas_que_regulamentam_as_Atividades_de_Extens%C3%A3o_1.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Carta de Fundação e Estatuto da Universidade Federal do sula da Bahia**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeirade Freitas, 2013
Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>

WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito, Ecuador: **Ediciones Abya-Yala**, 2013.

_____. **Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir**. Ano, 2009. Disponível em: www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=13582@1

Apêndices e Anexos

Apêndice I

Reflexões sobre a universidade e as práticas para a descolonização/decolonização dos saberes

A universidade brasileira é fruto do processo da colonização que fora imposto ao Brasil, portanto, “cumpre sua função no sistema educacional contribuindo para a reprodução das estruturas sociais ao consolidar discursos hegemônicos e formar os sujeitos responsáveis por defendê-los.” (ALTHUSSER, 1977 *apud* CESAR; NETO, 2019, p. 117). Herança da modernidade, ela pauta a ideia de um conhecimento objetivo, neutro e imparcial, e a divisão do sujeito-objeto não condicionado por seu corpo ou localização no espaço (GROSFOGUEL, 2016, p. 28). Embasada por uma ideologia eurocentrada, ela se constitui como um instrumento da colonialidade, assumindo o controle da produção de conhecimento, assim como a responsabilidade pela disseminação dos valores europeus/ocidentais.

A ideologia de uma instituição pautada na neutralidade do conhecimento, sustentada pela ideia de uma mente indeterminada, incondicionada e socialmente isolada defendida pelo pensamento cartesiano, nos induz a acreditar na capacidade da universidade em produzir um saber universal. Este pensamento serve de base para a colonialidade da universidade desde o século XVI, que, ao restringir as formas de produção de conhecimento proporcionou à instituição um universalismo idolátrico que nega, invalida, inferioriza e extermina qualquer conhecimento e, por consequência, corpos oriundos de povos que se distanciavam dos projetos coloniais, como aponta Grosfoguel:

O que conecta o “conquisto, logo existo” (*Ego conquiro*) com o idolátrico “penso, logo existo” (*Ego cogito*) é o racismo/sexismo epistêmico produzido pelo “ex-termino, logo existo” (*Ego extermino*). É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “pen-so” como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial. O Ego extermino é a condição sócio-histórica estrutural que faz possível a conexão entre o *Ego conquiro* e o *Ego cogito*. (2016, p. 31).

Sendo assim, a modernidade inicia uma política colonialista de globalização eurocentrada que possibilitou ao europeu o privilégio de determinar e definir o que é verdade, o que é realidade e o que é melhor para todos os grupos sociais, ou seja, estabeleceu um domínio econômico e epistêmico que gerou uma relação de superioridade e inferioridade entre os povos. Esta relação foi propícia à construção de concepções racistas e sexistas impregnadas de preconceitos e discriminações que resultam em opressões sociais, raciais e culturais, que reconhecem e validam apenas os conhecimentos constituídos a partir dos moldes racionais vigentes na Europa, e ao mesmo tempo reduz e ridiculariza toda a forma de produção que foge a esses padrões.

ao demonstrar que a Modernidade é um modelo europeu de gestão racional do mundo globalizado, que parte de um local específico (Europa) e vai se mundializando à força, Dussel afirma, necessariamente, a existência de outras vozes, de outras racionalidades e não racionalidades (a que, por simplificação metodológica, estamos chamando de epistemologias) que, se ouvidas, permitiriam a melhor apreensão, compreensão e, sobretudo, convívio planetário na atualidade. (PISA; PANSARELLI, 2012, p. 30).

Então, ao impor um conhecimento monoepistêmico, a universidade brasileira torna-se um instrumento de dominação que visa à colonização das mentes e dos corpos, a perpetuação de poderes e privilégios e nos leva a desconsiderar e invisibilizar outras epistemologias existentes. Essa dominação aliada ao privilégio epistemológico torna o ambiente acadêmico racista, sexista e segregacionista, além de se desdobrar, também, na função de construir mecanismos de ensino/aprendizagem que se estendam a outros espaços de formação, seguindo uma linha homogênea e monocultural que visa atender aos interesses do mercado.

A complexificação da economia no século XX provoca a massificação da educação superior e insere a produção do conhecimento universitário na lógica do chamado “capitalismo acadêmico” (SLAUGHTER e LESLIE, 1997, p. 1-23). O capitalismo acadêmico se caracteriza pela aproximação do comportamento de universidades e comunidades acadêmicas com os interesses do mercado financeiro. Conhecimento e habilidades, dentro dessa lógica, foram convertidos em moedas, submetendo os diplomas à classificação ou cotação de acordo com seu valor de mercado, o que gera uma tendência à homogeneização dos currículos. (CESAR; NETO, 2019, p.117).

Cabe, portanto, ressaltar que, na atualidade, este modelo epistemológico ainda se perpetua embalado pela política neoliberalista que também se estende aos processos educacionais, produzindo um neocolonialismo como afirma Ball:

As instituições do setor público estão sendo “repensadas” como oportunidades de lucros. Muitos dos maiores atores na Indústria dos Serviços Educacionais (*Education Services Industry*) estão associados a multinacionais e investidores de capital de risco com interesses e influências internacionais enormes e diversos – trata-se de empresas de serviços genéricos de gestão ou de companhias construtoras com subsidiárias oferecendo serviços de gestão. Para

elas, os serviços de educação não passam de mais uma oportunidade de negócios, sem especificidade particular. Valores (éticos) são apagados ou desconsiderados em favor do uso de métodos padronizados de mensuração e de controle. (BALL, 2004, p. 1112).

Diante desse contexto, as instituições continuam a apagar as interações humanas, pois impõem aos sujeitos um ambiente de competitividade pautado na meritocracia, desconsiderando as desigualdades sociais. Impõe a todos um modelo global de cultura individualizada sem capacidade de percepção das realidades políticas, econômicas, sociais e étnicas que nos cercam, reforçando, portanto, um conceito de civilização baseado em estigmas de estereótipos diante das diversas identidades e das relações étnico-raciais que compõem a realidade social. Assim,

O eurocentramento faz com que se crie uma distância artificial entre a cultura reproduzida na academia e a realidade imediata dos sujeitos que a compõem. Um hiato gerador de angústias, uma vez que os saberes valorizados na universidade não encontram suas raízes nas experiências de suas/seus estudantes. Estendendo o raciocínio, pode-se afirmar que essa condição se refere não apenas a povos e comunidades tradicionais senão a todas/os no Brasil, em relação ao cenário internacional. (CESAR; NETO, 2019, p. 133).

Desse modo, a dominação colonial e capitalista global é, também, uma dominação epistemológica que coloca os dominados numa relação de subalternidade (PIZA e PANSARELLI, 2012, p. 30). Logo, a formação educacional estabelece uma relação de poder pautado na valorização do saber acadêmico, construída ao longo da sua história, pois,

trata-se da concepção que considera e elege o conhecimento científico como a única forma legítima de saber e menospreza os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais. (GOMES, 2008, p. 97).

No entanto, ao desconsiderar outras formas de construção de saberes, concretiza-se a exclusão de uma parte considerável da sociedade, já que, mesmo sendo a maior parte da população brasileira não branca, o ambiente acadêmico é composto em quase toda sua totalidade por brancos, configurando uma situação de exclusão e segregação étnico-racial (CARVALHO, 2005-2006). E, se o universo acadêmico é embasado por uma epistemologia ocidental de cunho eurocêntrico e constituído por pesquisadores, professores e estudantes que em sua maioria são brancos, é claro que o conhecimento ali produzido tende a seguir uma linha homogênea e monocultural, estruturado a partir de um modelo rígido e disciplinar do século XIX, que ainda vigora nas instituições de ensino superior. Isso propicia a manutenção de uma sociedade opressora que explora, submete e mantém a dependência de toda a população que vive em condições de desigualdade

social, econômica, política e cultural. Essas são características, segundo Petronilha Silva (2007), de uma educação colonizadora, que oculta e ignora a diversidade, transmitindo uma visão distorcida da realidade baseada no *mito da democracia racial* e da meritocracia.

Considerando os impactos dessa realidade nas práticas e relações sociais cotidianas, é que o Movimento Negro trava uma luta contra hegemônica de reconhecimento e valorização, tanto da diversidade de conhecimentos produzidos fora das universidades, quanto de inserção dos corpos negros, que ao longo da história foram sendo excluídos do processo de construção de conhecimento acadêmico no Brasil. Ao longo da história da educação brasileira, o Movimento Negro é um dos principais questionadores das relações de poder e privilégios estabelecidos no país, denunciadores da institucionalização do racismo social, epistêmico, religioso e cultural, tão estruturado numa sociedade que se esconde sob o véu da mestiçagem. E, apoiado nos acordos internacionais que chamam a atenção para essa realidade, como a Conferência de Durban, em 2001, e a instituição dos anos de 2015 a 2024 como a Década Internacional dos Povos Afrodescendentes, pela Organização das Nações Unidas (ONU), esse movimento ganhou força para fazer com que o Brasil adotasse políticas públicas de ações afirmativas, principalmente no âmbito da educação, como exemplo, a instituição das cotas raciais nas instituições de ensino superior e a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. De acordo com Catherine Walsh,

La insurgencia política, epistémica y existencial de estos movimientos, junto con las organizaciones afrodescendientes, cambiaría el rumbo y proyecto en América Latina de la anterior pensada transformación y revolución; de aquí y en adelante la lucha no es simplemente o predominantemente una lucha de clases sino una lucha por la descolonización liderada, organizada y visionada en mayor parte por los pueblos y las comunidades racializadas que han venido sufriendo, resistiendo y sobreviviendo la colonialidad y dominación. (WALSH, 2013 p. 30)

Assim, essas políticas públicas de ações afirmativas adotadas no país foram medidas importantes para a construção de um novo percurso acadêmico, pois tem pressionado as instituições de ensino a rever seus paradigmas e reestruturar os seus currículos e métodos de ensino-aprendizagem. As cotas garantiram a presença física de negros e indígenas nas universidades, fator que parece começar a exigir da academia uma nova postura diante das questões étnico-raciais, já que esses indivíduos estão expostos a um padrão epistemológico branco, elitista, heteronormativo e eurocentrado que nega, inferioriza e exclui suas raízes étnicas e culturais.

Como consequência das ações afirmativas, a presença, pela primeira vez, de estudantes negros, indígenas e das classes populares em todos os cursos expôs o racismo epistêmico das disciplinas, que apenas ensinavam os saberes europeus elitizados para uma massa de estudantes brancos. A demanda complementar às cotas passou a ser, desde então, a necessidade de inclusão epistêmica na nossa academia. (CARVALHO, 2016, p. 5 - 6).

Da mesma forma as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 se aliam à política de cotas prevendo uma reformulação dos currículos escolares e acadêmicos, intervindo nos espaços marcados por práticas discriminatórias e excludentes, portadores de uma monocultura que incapacita o indivíduo de perceber outras fontes e formas de conhecimento ao seu redor e até mesmo de se perceber enquanto sujeito étnico, portador de uma identidade racial.

Estas duas leis podem ser consideradas como a primeira intervenção de política pública abertamente descolonizadora nas universidades, principalmente nas áreas das Artes, Humanidades e Educação, ao possibilitarem um enraizamento dos currículos em todas as nossas tradições, e não apenas nas nossas origens europeias. (CARVALHO, 2016, p. 6).

A descolonização dos currículos passou, então, a ser defendida como uma pauta inevitável na academia, já que os caminhos transversais não foram suficientes para conduzir às mudanças estruturais na forma de pensar e construir conhecimentos a partir das culturas negadas e silenciadas ao longo da história. Logo, a abordagem das questões étnico-raciais deve fazer parte de todo contexto curricular como forma de desmistificar as diversas identidades que compõem a população brasileira, corroborando com a afirmação de Tomaz Tadeu da Silva, que diz: “a questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade.” (2002, p. 102)

Entretanto, é complexo pensar a descolonização da universidade a partir da forma como ela foi planejada e estruturada, pois não é suficiente apenas inclusão de grupos que até então estavam fora dos espaços acadêmicos ou apenas introduzir outras culturas, uma vez que,

Nem sempre este processo é reflexivo para as pessoas que participam do seu cotidiano. Na medida em que consolida suas práticas, toda instituição social adquire uma autonomia relativa. Um estado inercial, que gera uma aparência de continuidade, como se a instituição passasse a dirigir seu próprio tempo, e se recusasse a ser alterada (CASTORIADIS, 1982, p. 251). As pessoas que a constituem tornam-se então invisíveis, e a instituição se reproduz como se sempre tivesse existido, ou como se a sua estrutura fosse feita de um material diferente dos sujeitos que a compõem. (CESAR; NETO, 2019 p. 117).

Nesse sentido, a construção de um currículo acadêmico voltado para as questões étnico-raciais não se restringe a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura

afro-brasileira e indígena, mas perpassa por um posicionamento crítico ao eurocentrismo, de combate a preconceitos e discriminações e questionamento das estruturas de dominação e poder, para que o discurso pautado nas diferenças e diversidades não caia na armadilha de reforçar as ideias racistas e opressoras.

Depreende-se daí que participar da universidade reproduzindo irrefletidamente a sua estrutura, significa corroborar a marginalização ou anulação de discursos não-hegemônicos. O prêmio por este pacto com as elites são os benefícios individuais que esta posição oferece, como a integração à economia formal através do diploma, ou o acúmulo de poder obtido pela proximidade com ideologias dominantes. Como consequência, se paga com a negociação ou formatação da própria identidade como sujeito. (CESAR; NETO, 2019 p. 117).

Desse modo, ao pensar uma universidade voltada para a descolonização do conhecimento é de suma importância o questionamento acerca da ideologia que move determinada proposta curricular e que tipo de enfrentamento ela pretende fazer ao longo do processo de construção do conhecimento. Isso porque até mesmo chega a ser inocência pensar que apenas as diretrizes legais irão promover transformações num sistema de ensino marcado pela colonização do conhecimento, tendo em vista que

Uma instituição só se renova a partir das ações repetidas de todas/os que a constituem – responsabilidade que é tanto maior quanto mais poder decisório uma pessoa concentra. Assim, além da pressão externa para que cumpra sua função, a universidade só torna um espaço de manutenção dos discursos hegemônicos se essa intenção é diariamente confirmada por suas/seus participantes. (CESAR; NETO, 2019 p.117)

Conforme Úrsula Pinto de Farias e Luiz Fernandes de Oliveira:

A construção de uma “história outra” não é apenas uma questão de cumprir uma lei federal para a educação nacional. É questão de desconstrução de paradigmas curriculares formais e ocultos. Esse processo se dá em um campo de conflitos, pois superar a colonialidade do poder, do saber e do ser tensiona todas as dimensões da educação: políticas públicas, formação inicial e continuada de professores, produção e distribuição de material didático, relações interpessoais na escola e relação escola e comunidade. (FARIAS; OLIVEIRA, 2014, p.100).

Sendo assim, a descolonização deve ser um convite à substituição da “história única” (ADICHIE, 2009) por uma “história de muitos”, cuja função é incluir aspectos políticos, culturais e epistemológicos de diversos seguimentos sociais e diversas identidades que se encontram invisibilizadas, silenciadas e até mesmo excluídas em todos os setores da educação, com o mesmo peso e relevância, tensionando crenças, visões de mundo e saberes cristalizados, superando os conceitos coloniais dominantes do mundo acadêmico, considerando que

O racismo que se aplica sobre os corpos é o mesmo que se aplicará, por extensão, aos saberes produzidos por estes corpos. Por isso, se não for acompanhada por uma reforma epistêmica – sobre currículos e sobre formas

de produção do conhecimento –, a ampliação do acesso pode resultar no silenciamento de identidades diversas, camuflado como democratização. Para evitar este processo de apagamento, apontam as/os estudantes, é necessário que a diversidade esteja presente também no que a universidade oferece. (CESAR; NETO, 2019, p. 132)

Desse modo, o universo acadêmico é desafiado a ir além da descolonização, e exige a valorização e reconhecimento dos saberes produzidos por aqueles e aquelas que dentro da estrutura colonial foram subalternizados, e, portanto, considerados incapazes de ocupar espaços de poder e de produção de conhecimento. Além de reconhecer os processos e efeitos da colonização é necessário ouvir a voz e reconhecer a vez daqueles e daquelas que pela colonialidade foram invisibilizados, silenciados e excluídos de todas as dimensões dos processos acadêmicos, provocando um diálogo entre as diversas fontes de conhecimento e culturas, instituindo um projeto acadêmico decolonial, como nos aponta Ramón Grosfoguel.

Central ao projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder. A dominação colonial seria, portanto, o conector entre diversos lugares epistêmicos. (GROSFOGUEL, 2016, p. 21).

Isso quer dizer que a universidade precisa assumir uma posição subversiva ao modelo acadêmico já instituído e para tanto precisa romper com o sistema tradicional estruturado por disciplinas rígidas que, como dito anteriormente, privilegia os saberes ocidentais, ao mesmo tempo em que exclui os saberes produzidos fora da academia, reforçando a exclusão por classe, raça e etnia (CARVALHO, 2016). Sendo assim, a construção de uma universidade decolonial é também uma proposta insurgente que emerge da necessidade de justiça e transformação social, cultural e cognitiva, que se contrapõe aos valores neoliberais e colonizadores, pois como aponta Cesar e Neto,

É também uma chance para que a academia brasileira repense a si mesma. O que significa sua própria posição subalternizada em relação ao cenário internacional, por exemplo. Como reverter a dependência simbólica em relação aos “centros” da produção intelectual situados no Norte epistêmico do mundo, que mantém o Brasil em um permanente estado de vir-a-ser? Os sujeitos que se percebem como dominantes no Brasil são, aos olhos das antigas metrópoles, apenas sujeitos colonizados. (CESAR; NETO, 2019, p. 139).

É a constituição de um ensino superior pluriversal, heterogêneo e contra colonial que reconhece, valoriza e legitima os saberes constituídos nos variados âmbitos sociais e culturais, estabelecendo diálogos com os diversos contextos sociais, oportunizando à comunidade não acadêmica participação efetiva tanto como objeto, mas também como

sujeito, na produção do conhecimento, visando o desenvolvimento regional e nacional em um contexto político, social, cultural e econômico.

Ensino, pesquisa e extensão como processos de descolonização/decolonização

Apoiada no tripé ensino, pesquisa e extensão, princípios indissociáveis da educação superior brasileira, estabelecidos pela Constituição Federal de 1988 no artigo 207, que diz: “as universidades (...) obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (Brasil, 1988, p.), a universidade brasileira tem como papel social a função de gerar e difundir saberes das diversas áreas do conhecimento, assim como formar cidadãos qualificados para os diversos setores profissionais, capazes de intervir em diversos contextos sociais em que estão inseridos, conforme determinação da LDB.

A educação superior tem por finalidade formar diplomados nas diferentes áreas do conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as instituições de ensino superior devem orientar o fazer acadêmico zelando pela unidade metodológica e igualdade de tratamento desses princípios, com a finalidade de garantir a qualidade produtiva e formativa. Em outras palavras, o ensino, a pesquisa e a extensão devem, com o mesmo grau de importância, compor a formação acadêmica dos indivíduos, garantindo o equilíbrio entre a transmissão de conhecimentos, a produção de novos saberes e a intervenção social, como aponta Martins:

Essa organicidade pressupõe a formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retroalimentação do ensino e da pesquisa. (MARTINS, 2012, p.5)

Por outro lado, o universo acadêmico é também um espaço de disputas de poder, que deve suscitar debates acerca do viés ideológico, que move a identidade institucional, colocando em evidência os sujeitos que estão a produzir conhecimento, os interesses e as finalidades que movem as ações universitárias, uma vez que,

A educação superior brasileira é ao mesmo tempo fio condutor de transmissão da ideologia dominante, domesticação, como também, ameaça à ordem estabelecida, abrindo caminho para a libertação, contraposição a esta ordem

social. De acordo com o momento histórico e segundo as co-relações de força, a educação superior no Brasil pode ser percebida como uma instabilidade mais ou menos aberta a ações contra-hegemônicas. (OLIVEIRA, 2010, p.01).

Nesse sentido, ela assume a responsabilidade ou pela perpetuação da colonialidade ou pelo enfrentamento contra a manutenção das estruturas de poder por meio do saber. De acordo com Oliveira,

O embate contra-hegemônico no interior das instituições de educação superior públicas brasileiras (IESPs) evidencia nitidamente disputas entre distintas visões de mundo que se polarizam: de um lado, grupos que, objetivando a manutenção da estrutura social e do poder vigente, buscam a anulação dos antagonismos entre diferentes classes sociais, e ainda dentro da mesma classe, através da aparente igualdade de oportunidades; e de outro, grupos que, reconhecendo os antagonismos entre os diferentes classes e grupos sociais, buscam a superação desse modelo através da construção de um projeto de sociedade calcado na igualdade real entre todos. (OLIVEIRA, 2010, p. 01).

Diante desse contexto, é preciso analisar de forma crítica os paradigmas estruturais, colonizadores, racializantes e capitalistas que norteiam as práticas universitárias de ensino, pesquisa e extensão, considerando privilégios e exclusões de saberes, temáticas e sujeitos nos processos de transmissão, produção e intervenção. Ou seja, é preciso questionar o racismo epistêmico que valoriza saberes europeus na grade curricular das instituições enquanto exclui saberes populares produzidos nas diversas dinâmicas sociais; que autoriza aos docentes testar e transmitir saberes tradicionais, subalternizando os mestres populares; que concede o título de *Doutor Honoris Causa* a mestres dos saberes, ao mesmo tempo em que nega a atuação na docência; que preserva um viés ideológico que aponta para os interesses capitalistas e neoliberais.

Então, é preciso promover a sistematização de uma formação emancipatória e multicultural através da implantação de um currículo descolonizador, de questionamentos das relações de poder e dos privilégios que sustentam esta sociedade (GOMES, 2012), pois de acordo com Mora-Osejo e Borda (2004, *apud* ANDRADE; MOITA, 2009, p.271), “precisa-se de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base [...]”, fazendo emergir, por consequência, um conhecimento pluriversal capaz de superar a dicotomia popular x científico, que estabelece uma relação valorativa e discriminatória entre os saberes. De acordo com Cesar e Neto (2019, p. 134): “Trata-se de recuperar historicamente as trajetórias de produção do conhecimento denominado científico, a fim de dar o devido crédito às informações que foram obtidas a partir dos saberes denominados tradicionais.”

Desse modo, o ensino, a pesquisa e a extensão, por sua vez, devem acontecer para além dos muros das instituições, evidenciando, reconhecendo e valorizando os

conhecimentos construídos nos diversos ambientes sociais, resultado das vivências e atuações dos indivíduos no seu cotidiano, conhecimentos estes que, atualmente, tem o seu caráter racional negado por não seguir os princípios epistemológicos e regras metodológicas da epistemologia dominante (PISA; PANSARELLI, 2012).

O princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão reflete um conceito de qualidade do trabalho acadêmico que favorece a aproximação entre universidade e sociedade, a auto-reflexão crítica, a emancipação teórica e prática dos estudantes e o significado social do trabalho acadêmico. A concretização desse princípio supõe a realização de projetos coletivos de trabalho que se referenciam na avaliação institucional. (ARAÚJO; BORGES, 2012, p. 01).

Além disso, as universidades devem reconhecer os mestres dos saberes não-hegemônicos, ou contra coloniais, como fonte de conhecimento e incluí-los no protagonismo acadêmico, uma vez que este espaço só reconhece os seus saberes após validação por meio de métodos ocidentais e reduz a sua participação a colaboradores, informantes ou parceiros dos docentes/pesquisadores (CARVALHO, 2016).

Esta creditação é relevante para que se compreenda que não há uma relação de dádiva unidirecional. Se, por um lado, os povos e comunidades tradicionais podem aprender novas informações com a ciência moderna, por outro, também tem muito a oferecer. (...) Além disso, reconhecer a influência dos conhecimentos tradicionais na construção dos conhecimentos científicos acrescenta ao processo de legitimação simbólica da presença, no espaço acadêmico, de estudantes originárias/os de povos e comunidades tradicionais. (CESAR; NETO, 2019, p. 135)

Logo,

Tratar de indissociabilidade na universidade é considerar necessariamente dois vetores de um debate: de um lado, as relações entre universidade, ensino, pesquisa e extensão; e, de outro, confluindo para a formulação de uma tridimensionalidade ideal da educação superior, as relações entre o conhecimento científico e aquele produzido culturalmente pelos diferentes grupos que compõem a sociedade em geral. (ANDRADE; MOITA, 2009, p. 270).

Assim, o desafio é horizontalizar as fontes diversas de conhecimento através da promoção, de um diálogo interepistêmico e transdisciplinar (SANTOS, 2004, *apud* ANDRADE; MOITA, 2009, p. 272) capaz de dissolver as hierarquias estabelecidas pelo pensamento colonial que ainda direciona o universo acadêmico brasileiro e as relações de poder, dominação, subalternização, silenciamento e exclusão de indivíduos e conhecimentos.

Em outras palavras, a universidade deve possibilitar através do ensino da pesquisa e da extensão a construção de um saber pluriversal e emancipatório que permita, conforme Santos (2004, *apud* ANDRADE; MOITA, 2009, p. 272), “a inserção da

universidade na sociedade e a inserção desta na universidade”, além de cumprir a função de formar profissionais cidadãos, comprometidos e capazes de questionar, criticar e intervir na realidade social, cultural, política e econômica em que estão inseridos.

Cursos de extensão universitária na UFSB: por quê, para quê, para quem?

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) se estabelece na região sulbaiana, no ano de 2014, baseada, conforme o seu Plano Orientador, na concepção de

universidade como instituição social destinada à formação de sujeitos críticos, conscientes, emancipados e participativos, bem como à criação, produção e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos. (UFSB, 2014, p. 19)

Nesse sentido, o ensino, a pesquisa e a extensão vai além do cumprimento da Constituição Federal, mas se apresenta como sua razão de ser, definida pela sua Carta de Fundação.

II. Esta Universidade tem como razão de ser:

- a. gerar, difundir e compartilhar conhecimentos e técnicas nos campos das ciências, humanidades, artes, culturas e tecnologias, promovendo a eficiência acadêmica e o pensamento crítico-reflexivo nos diversos saberes e práticas, visando ao desenvolvimento humano com ética, sustentabilidade e justiça;
- b. oferecer formação acadêmica, educação continuada e habilitação profissional nos diferentes campos de conhecimento e atuação, nos níveis de graduação e pós-graduação, mediante modelos pedagógicos e estratégias de ensino-aprendizagem eficientes e criativos, educando para a responsabilidade social e ambiental;
- c. promover a extensão universitária, gerando e compartilhando inovações, avanços, perspectivas, propostas, conquistas e benefícios resultantes da criação e da pesquisa, mediante amplo e diversificado intercâmbio com instituições, empresas, organizações e movimentos da sociedade, para o processo de desenvolvimento local, regional, nacional e global;
- d. fomentar paz, equidade, solidariedade e aproximação entre gerações, povos, culturas e nações, contrapondo-se a toda e qualquer forma de violência, preconceito, intolerância e discriminação. (UFSB, 2013, p. 13)

Dessa forma, ela nasce consciente de que as suas funções institucionais não podem se encerrar dentro do contexto acadêmico, mas que devem estar diretamente relacionadas com as diversas realidades e contextos sociais, econômicos, políticos e culturais em que está inserida, promovendo uma educação superior integrada à sociedade, plenamente aberta à comunidade transacadêmica e comprometida com a educação básica, de forma que venha promover, através da sua ação institucional, a equidade e ampliação do acesso ao conhecimento, fomentando a formação interdisciplinar e flexível. Tudo isso considerando o princípio do humanismo, conforme apresentado no Plano Orientador:

humanismo – na medida em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão consideram o ser humano em todas as suas dimensões (afetiva, cognitiva,

espiritual, econômica, social, ambiental), procurando formar pessoas atuantes e cientes do seu papel enquanto cidadãos, produtores de bens e serviços, consumidores conscientes, partícipes da sociedade e da natureza. (UFSB, 2014, p. 19).

Assim, ela se propõe a construir um modelo inovador, popular e emancipador, tendo como referencial teórico Anísio Teixeira, defensor de uma educação voltada para a integração social e emancipação política; Paulo Freire, questionador do papel da educação enquanto processo de libertação ou domesticação e das relações estabelecidas entre o conhecimento popular e o conhecimento científico, assim como entre Estado e Sociedade; Milton Santos, problematizador do multiculturalismo politicamente dominado e da matriz acadêmica instrumental existente na universidade; Boaventura de Sousa Santos, defensor de uma epistemologia do Sul, contraposta às matizes eurocêntricas do pensamento hegemônico ocidental; e Pierre Levy, propositor do conceito de inteligência coletiva como um ecossistema de quatro dimensões: material, técnico, cultural, social. Logo, a partir desses pilares, a UFSB foi instigada a assumir o compromisso com a popularização da universidade, garantindo o desenvolvimento de estratégias de acesso e permanência de grupos que historicamente estiveram excluídos dos espaços acadêmicos; com a pedagogia dialógica e reflexiva capaz de desenvolver a autonomia, consciência crítica, valorização da cultura e conseqüentemente a transformação humana; de romper com a tradição cartorial herdada da universidade lusitana colonial, desconstruindo a herança eurocêntrica da elite nacional, além de reparar as sequelas da reforma universitária imposta pelo regime militar de 1968; de aprofundar o conceito de pesquisa-ação, tornando a universidade um espaço de compartilhamento e produção de conhecimentos que possibilite a participação insubordinada de agentes sociais, promovendo diálogos entre saberes científicos ou humanísticos academicamente produzidos ou provindos de culturas não ocidentais presentes na sociedade; e ainda de tomar para si a missão de orientar os percursos individuais do aprendizado e de contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes, pertencentes a cada pessoa, tornando visível a multiplicidade organizada das competências disponíveis em uma comunidade (UFSB, 2014).

E, nesse contexto, no ano de 2017, é instituído o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), da UFSB, com a finalidade de:

colaborar para que a Universidade oportunize a produção do conhecimento baseada nas relações raciais a partir dos pilares ensino, pesquisa e extensão. Nesta perspectiva, o programa pretende produzir, trocar e disseminar conhecimentos sobre diversidade, em particular aqueles baseados nas questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade. (UFSB, 2017)

Esse Programa se apresenta, também, como um dispositivo acadêmico de enfrentamento das questões étnico-raciais e de gênero e fortalecimento das políticas de ações afirmativas na região sul da Bahia, uma vez que ele tem o objetivo de:

problematizar abordagens discursivas e institucionais que corporificam o silêncio e a naturalização de práticas discriminatórias construídas historicamente; identificar demandas locais que potencializem aprendizagem significativa nos currículos da educação básica; e contribuir para o desenvolvimento do pensamento teórico/ reflexivo referente as questões étnico- raciais. O PPGER habilita o egresso a atuar nos espaços da cultura, política e educação. (UFSB, 2017)

Ele ainda evidencia o interesse pelo

estudo do desenvolvimento das práticas para o ensino das relações étnico-raciais englobando as construções pós e decoloniais e as perspectivas afro-indígenas. Compreende a formação de professores e professoras como espaço dessa temática em uma perspectiva interseccional com os estudos de gênero, classe e interculturalidades. (UFSB, 2017)

O PPGER se configura como um mecanismo de descolonização do conhecimento, privilegiando debates relativos aos fundamentos epistemológicos que agreguem as perspectivas da herança intelectual africana, bem como a afro-indígena, além de privilegiar estudos e pesquisas baseados nas relações interétnicas em espaços educativos formais e não formais, possibilitando uma intervenção nos diversos níveis de educação por meio da construção de dispositivos e metodologias decoloniais de ensino-aprendizagem. Desse modo, ele deve articular ensino, pesquisa e extensão no desenvolvimento dos seus projetos, proporcionando a prática da pesquisa-ação como instrumento de intervenção social, cultural, política e educacional, uma vez que ela estabelece a unidade entre teoria e prática como possibilidade de transformação da realidade, assim como de desconstrução de preconceitos, estereótipos.

Considerando, então, que, ao longo desses dois anos de existência do PPGER na UFSB, os projetos apresentados foram voltados para uma prática decolonial de construção e decolonização do conhecimento que tem oportunizado a interação dialógica entre universidade e diversos segmentos identitários, no Sul e Extremo Sul da Bahia, como os afro-brasileiros, brancos, indígenas, quilombolas, afro-indígenas, ciganos, segmento LGBT, dentre outros grupos, de forma interseccional com as questões de classe, gênero e sexualidade. Além de possibilitar a aproximação da academia com instituições da educação básica, espaços não formais de educação e comunidades tradicionais por meio de processos científicos, culturais, pedagógicos, tecnológicos e artísticos, e também o estabelecimento de parcerias entre a UFSB e sociedade através de atividades que englobam cursos, eventos, produtos pedagógicos e artísticos, promoção de atividades

culturais e de difusão de informação, produção e compartilhamento de produtos acadêmicos, constituindo uma prática indissociável entre ensino, pesquisa e extensão.

No entanto, a extensão universitária é uma ferramenta essencial para o sucesso desse Programa, tendo em vista que ela é definida pela própria instituição como “um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre a UFSB e outros setores da sociedade” (UFSB, 2019, p.02), e que objetiva:

I- ampliar as relações entre a UFSB e a sociedade pelo estímulo à troca de saberes e pelo incentivo à participação ativa dos diferentes segmentos na vida da universidade (comunidades, grupos organizados da sociedade civil, órgãos governamentais e empresas públicas ou privadas); II- desenvolver ações de comunicação e informação que favoreçam a difusão do conhecimento científico pelo envolvimento da comunidade acadêmica em pautas relativas ao desenvolvimento regional/territorial;

III- integrar ensino, pesquisa e extensão pelo incentivo ao envolvimento dos estudantes da UFSB na socialização do conhecimento científico, praticando-o em áreas que interessam à sociedade, com ênfase na construção coletiva e colaborativa de tecnologias sociais; IV- contribuir para a formação acadêmica do corpo discente da UFSB, priorizando a conexão entre os diversos saberes e práticas, a fim de consolidar ações efetivamente transformadoras entre a Universidade e a sociedade;

V- avaliar e fortalecer as políticas públicas nos territórios de abrangência da UFSB, contribuindo para o desenvolvimento em seus diversos aspectos (educacional, social, econômico, ambiental, cultural, etc.), inspirando a participação cidadã nos processos de construção, crítica e controle social dessas políticas, para que sejam de fato socialmente referenciadas; VI- incentivar a geração de produtos, serviços, técnicas e processos em conjunto com as comunidades e sociedade civil organizada dos territórios Sul e Extremo Sul da Bahia a partir das atividades de extensão; VII- apoiar comunidades urbanas e do campo e demais organizações da sociedade civil sem fins lucrativos com conhecimentos especializados, na forma de assessoria, consultoria ou assistência técnica. (UFSB, 2019, p. 02)

Sendo assim, um curso (ou programa institucional e regular) de extensão na UFSB vinculado ao PPGER se caracteriza como uma oportunidade, de acordo como a Resolução nº 24/2019, de articular, de maneira sistemática e didática, ensino e extensão, com o objetivo de disseminar princípios, conceitos, fundamentos, métodos e tecnologias. Além disso, é possível acrescentar que é também uma forma de apresentar à comunidade não acadêmica aquilo que se tem pensado e produzido na universidade, popularizando o saber acadêmico, e se constituindo como “um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre essa realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à transformação social” (MELO NETO, 2003, p. 15).

Por outro lado, é importante salientar que a ação extensionista não é unilateral, mas é uma experiência bilateral e interativa constituída na troca de saberes. Logo, um curso de extensão, que pudesse ser transformado em Programa de Ação Institucional, é

também um espaço público de compartilhamento, produção e integração de conhecimento, o qual possibilita, também, a intervenção da sociedade na universidade, provocando uma revolução epistemológica, estabelecendo um aprendizado em rede capaz de reconhecer e tornar visível a multiplicidade de competências e saberes disponíveis em uma comunidade, garantindo a construção ou reelaboração do conhecimento, tornando-o pluriversitário. Assim, de acordo com Boaventura de Sousa Santos (*apud* ANDRADE; MOITA, 2009, p. 272)

O conhecimento “pluriversitário”, nas palavras do autor, distingue-se do conhecimento produzido anteriormente por ser “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (Santos, 2004, p. 30). Como essa aplicação acontece além dos muros universitários, a formulação dos problemas, a determinação para resolvê-los e os critérios adotados para o trabalho resultam de “uma partilha entre pesquisadores e utilizadores” (*idem, ibidem*, p. 30). Ainda na opinião de Santos, o conhecimento característico do século XXI, “é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (*idem, ibidem*, p. 41 *apud* ANDRADE; MOITA, 2009, p. 272)

Nesse sentido, de acordo como José Jorge de Carvalho (2006), a atividade extensionista provoca a inovação dos processos formativos já que estimula a exploração de novas fronteiras de conhecimento, dando liberdade de escolha dos projetos que deverão ser privilegiados e autorizando o teste de estrutura modular dos cursos e de novidades para expandir o conteúdo acadêmico, além de estimular projetos interdisciplinares e transdisciplinares. O autor destaca, ainda, a possibilidade de a extensão cobrir espaços de intersecção por meio de uma atividade crítica frente à ideologia elitista e hegemônica, exercitando a imaginação da possibilidade de uma atividade produtiva, coletiva e solidária, ampliando a produção de conhecimento de forma mais diversificada e mais sensível aos contextos locais e regionais, e contrapondo-se aos fechamentos exercitados pelas estruturas formalizadas e fossilizadas do ensino e da pesquisa. Esse pensamento corrobora com a proposição de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes que aponta a extensão como um modelo que

vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimento (cursos, conferências e seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias, consultorias), e difusão cultural (realização de eventos ou produções artísticos-culturais) (...) Portanto, objetiva-se retirar da extensão o caráter de “terceira função” para (...) dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básicas e aplicadas, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (MORAES, 2001, p.70)

Contribuindo com essa perspectiva Castro vai afirmar que

a extensão possui algumas características que se bem exploradas podem vir a contribuir para uma mudança no processo de ensinar e aprender: possuem um arsenal metodológico diferenciado; é feita de encontros entre alunos, professores e comunidades; tem a possibilidade de, neste encontro, incorporar outros saberes, de criar um novo senso comum e de ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas, porque nelas se constituem, ou seja, são constituídas pelas experiências. (CASTRO, 2004, p. 5)

Partindo então desse ponto de vista, compreende-se que uma proposta de curso de extensão na UFSB, vinculado ao PPGER, é uma porta aberta para uma prática dialógica e reflexiva sobre o fazer acadêmico, capacitando os sujeitos envolvidos no processo formativo para a criação consciente de novas estratégias de ensino-aprendizagem e de combate ao racismo, sexismo, preconceitos e discriminação, ao mesmo tempo em que promove a construção de conhecimentos a partir de uma interação multicultural entre sujeitos e saberes que até então estavam silenciados, invisibilizados ou até mesmo excluídos do universo acadêmico. Da mesma forma, aproxima a universidade das demandas e grupos sociais, oportunizando uma convivência interepistêmica que também expõe a instituição de ensino superior a um processo formativo que envolve avaliação de suas práticas e questionamento do seu posicionamento político-ideológico, assim como da sua estrutura curricular, reafirmando o seu compromisso inicial.

Referências bibliográficas:

ANDRADE, Fernando César Bezerra de; MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 41 maio/ago. 2009.

ARAÚJO, Juliana Beatriz; BORGES, Marllon Fernandes. Ensino, pesquisa e extensão na Educação Superior: processo histórico e perspectivas futuras. **EFDeportes.com, Revista Digital**. Buenos Aires, Año 17, Nº 172, Septiembre de 2012.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BERNADINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

_____. Lei 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.** Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm.

_____. Lei 11.645 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, DF, 11 mar. de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnorraciais para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: <https://goo.gl/SkkXfl>

_____. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>

_____. **Plano Nacional de Extensão**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu / MEC, 2000. Disponível em: http://www.uemg.br/downloads/plano_nacional_de_extensao_universitaria.pdf

CARVALHO, José Jorge de. O Confinamento Racial do Mundo Acadêmico Brasileiro. **Revista USP**, No. 68, 88-103, dez/fev, 2005-2006. Número Temático sobre Racismo.

_____. Sobre o Notório Saber dos Mestres Tradicionais nas Instituições de Ensino Superior e de Pesquisa. **Cadernos de Inclusão N° 08**, IN C T I/ UNB/CNPq, 2016.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A Universidade, a extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores. **GT11 - Política da Educação Superior 27ª Reunião Anual da Anped**, 2004.

CESAR, Layla Jorge Teixeira; NETO, Joaquim José Soares. O MESPT e a contra colonização na universidade: territórios epistêmicos em disputa. **Interethnic@ - Revista de Estudos em Relações Interétnicas**, v. 22, n. 1, jan/abril 2019, p. 116-141.

COSTA, Jurandir Freire. Da cor ao corpo: a violência do racismo. In.: **Tornar-se Negra: as vicissitude do negro brasileiro em ascensão social**. Neusa Santos Souza. Edições Graal, Coleções Tendências: Rio de janeiro, vol. 4, 1983.

FARIAS, Úrsula Pinto Lopes de; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. A África e o negro nos anos iniciais do ensino fundamental: desafios para a escola. In.: **Educação e relações étnico-raciais: entre diálogos contemporâneos e políticas públicas**. Fernando César Ferreira Gouvêa; Luiz Fernandes de Oliveira; Sandra Regina Sales. (Org.) - 1. ed. - Petrópolis, RJ : De Petrus et Alii ; Brasília, DF: CAPES, 2014.

GAUDIO, Eduarda; PICCININI, Larise. Pensamento Decolonial e Formação de Professores/as: Perspectivas de Emancipação dos Currículos. **Anais eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**. Criciúma, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBPAAE** – v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971>

_____. Diversidade étnico-racial: Por um projeto educativo emancipatório. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 95-108, jan./dez. 2008.

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

_____. Prática pedagógicas e questão racial: o Tratamento é igual para todos/as? In: DINIZ, Margareth; VASCONCELOS, Renata Nunes (Org.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2004.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Nº 21 Set/Out/Nov/Dez 2002.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado** – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. **Ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico da construção do conhecimento na universidade**. São Paulo: Unesp, 2012.

MELO NETO, José Francisco. Extensão universitária e produção do conhecimento. **Revista da ADUF/PB**, n. 9, p. 13-17, jan./jun. 2003.

MORAES, R. C. C. A universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, I. ; DEL-MASSO, M. C. (Orgs.). **Tempos de greve na universidade pública**. Marília: Editora da UNESP-Marília, 2001.

OLIVEIRA, Ana Flávia B. de; SAMPAIO, Adriany de Á. M.; SILVA, Aluê G. da. Educação das Relações Étnico-Raciais e Diretrizes Curriculares Nacionais: discussões iniciais. **COSEMP – Congresso de Educação**, 5ª edição, 2015.

OLIVEIRA, Cristina Borges de. Ensino, pesquisa, extensão: indissociáveis ou não? **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 14 - Nº 140 - Janeiro de 2010.

PANSARELLI, Daniel; PISA, Suze de Oliveira. Sobre a descolonização do conhecimento – a invenção de outras epistemologias. **Estudos de Religião**, v. 26, n. 43, p. 25-35. 2012

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documento de identidade**. 2. ed., 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Petronilha Gonçalves da. Aprender, ensinar e relações raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX .63 p 489-506 set/dez 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Plano Orientador**. Itabuna/Porto Seguro/Teixeira de Freitas, 2014. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais**, 2017. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/ppger/>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Resolução n 24/2019. **Dispõe sobre as normas que regulamentam as Atividades de Extensão na Universidade Federal do Sul da Bahia.** Disponível em: https://www.ufsb.edu.br/images/Resolu%C3%A7%C3%B5es/2019/Resolu%C3%A7%C3%A3o_n%C2%BA_24_Disp%C3%B5e_sobre_as_normas_que_regulamentam_as_Atividades_de_Extens%C3%A3o_1.pdf

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Carta de Fundação e Estatuto da Universidade Federal do sula da Bahia.** Itabuna/Porto Seguro/Teixeirade Freitas, 2013 Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. **Carta de Fundação e Estatuto da Universidade Federal do sula da Bahia.** Itabuna/Porto Seguro/Teixeirade Freitas, 2013 Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>

WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: **Ediciones Abya-Yala**, 2013.

Anexo I

Projeto de Curso “Caminhos para uma Educação Antirracista”, submetido ao Programa de Extensão da UFSB

SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
07/01/2020 10:21

UFSB - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
Tempo de Sessão: 00:25 SAIR

CYNTHIA DE C. S. BARRA [Alterar vínculo](#)
 INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS JORGE AMADO (11.01.05.03) Quadrimestre atual: 2020.1

PORTAL DO DOCENTE > VISUALIZAÇÃO DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO

Visualizar Arquivo
 Visualizar Plano de Trabalho

DADOS DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO

DADOS GERAIS

Código: CR014-2019
Título: Caminhos para uma Educação Antirracista
Categoria: CURSO **Abrangência:** Regional
Ano: 2019 **Período:** 11/06/2019 a 31/07/2019
Unidade Proponente: INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS JORGE AMADO / UFSB
Unidade Orçamentária:
Executor Financeiro:
Unidade Co-Executora Externa:
Outras Unidades Envolvidas:
Área do CNPq: Outra **Área Principal:** Educação
Nº Bolsas Solicitadas: 0 **Nº Bolsas Concedidas:** 0
Tipo de Cadastro: SUBMISSÃO DE NOVA PROPOSTA **Convênio Funpec:** NÃO
Público Alvo Interno: Mestrandas do PPGER/CJA **Público Alvo Externo:** Professores e professoras da rede municipal e estadual de ensino
Público Estimado Externo: 15 pessoas **Público Estimado Interno:** 2 pessoas
Público Real Atingido: Não informado ⓘ
Fonte de Financiamento: AÇÃO AUTO-FINANCIADA **Renovação:** NÃO
Linha de Atuação:
Programa Estratégico: Não está associado a um programa estratégico.
Vinculado a Atividade de formação continuada e permanente: SIM
Vinculado a Grupo Permanente de Arte e Cultura: NÃO
Faz parte de Programa de Extensão? NÃO ⓘ
Modalidade do Curso: Presencial **Tipo do Curso:** ATUALIZAÇÃO
Carga Horária: 20 horas **Previsão de Nº de Vagas:** 20
Situação: PENDENTE DE RELATÓRIO
Responsável Pela Atividade: CYNTHIA DE CÁSSIA SANTOS BARRA E JULIANA SANTOS BARROS
E-mail do Responsável: cynthiacsbarra@ufsb.edu.br
Contato do Responsável: (73) 98152-8253

MUNICÍPIO REALIZAÇÃO

Estado	Município	Bairro	Espaço Realização
Bahia	MARAJÚ	Centro	CETEP Litoral Sul Comunidade Quilombola

DETALHES DA ATIVIDADE

Resumo:
 A presente proposta de Curso de Extensão tem como base e compõe parte das atividades do Projeto de Pesquisa-Intervenção **A Lei 10.639/2003 e os desafios da contra-colonização do conhecimento**, de autoria de Juliana Santos Barros, com orientação da Prof.ª Dr.ª Cynthia de Cássia Santos Barra, que se encontra em andamento no período compreendido entre outubro de 2017 e outubro de 2019, vinculado ao Mestrado Profissional em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB/CJA. O curso tem como público alvo professores e professoras da rede

<https://sig.ufsb.edu.br/sigaa/extensao/Atividade/lista.jsf>
Página 1 de 4

municipal e estadual de ensino, e visa propiciar condições de reinvenção das formas convencionais de ensino e aprendizagem, para torná-las adequadas às peculiaridades do enfrentamento das questões das relações étnico-raciais e de gênero na escola, através da construção de propostas pedagógicas emancipatórias que considerem as características tanto do professor, enquanto sujeito da formação, como do contexto em que é exercida a sua prática profissional, avaliando as possibilidades e dificuldades que são próprias dos espaços de formação formal. Para tanto, ele está dividido em 5 encontros de 4 horas cada, totalizando uma carga horária de 20 horas, como aponta o cronograma em anexo.

Programação:**CURSO "CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA"**

Encontros	Eixo Temático: Caminhos para uma Educação Antirracista
1º Encontro 10/06/2019 18:00 - 22:00	Processos de Colonização dos Currículos
2º Encontro 11/06/2019 18:00 - 22:00	Legislação para uma Educação Antirracista
3º Encontro 12/06/2019 18:00 - 22:00	Propostas Pedagógicas para uma Educação Antirracista
4º Encontro Julho/2019 18:00 - 22:00	Sistematização, organização e construção do caderno metodológico
5º Encontro Julho/2019 18:00 - 22:00	Apresentação do Caderno Metodológico

Objetivos Gerais:

Objetivo Geral: Propiciar condições de reinvenção das formas convencionais de ensino e aprendizagem, para torná-las adequadas às peculiaridades do enfrentamento das questões das relações étnico-raciais, de etnia e de gênero na escola, através da construção de propostas pedagógicas emancipatórias que considerem as

características tanto do professor, como sujeito da formação, como dos/das estudantes e do contexto em que é exercida a sua prática profissional, avaliando as possibilidades e dificuldades que são próprias dos espaços de formação formal.

Resultados Esperados:

- 1- Valorização do conhecimento e as experiências pessoais e pedagógicas dos docentes como fontes de conteúdo para a formação, ao invés de apenas focar a transmitir informações teóricas;
- 2- Articulação da teoria e prática na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional, considerando o professor como sujeito ativo de seu processo de formação;
- 3- Construção de uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, considerando e respeitando características pessoais, bem como diferenças decorrentes de situação socioeconômica, inserção cultural, origem étnica, gênero e religião, atuando contra qualquer tipo de discriminação ou exclusão;
- 4- Promoção de reconhecimento de outras pedagogias e epistemologias desenvolvidas em outros espaços de formação;
- 5- Proporecionamento a professores de experiências de autoria, possibilitando a construção criativa individual e/ou coletiva de novas propostas metodológicas a serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

CONTATO DO COORDENADOR

Coordenação: CYNTHIA DE CASSIA SANTOS BARRA
E-mail: cynthiacsbarra@ufsb.edu.br **Telefone:**

MEMBROS DA EQUIPE

Nome	Categoria	Função	Unidade	Início	Fim
MARIA DOMINGAS MATEUS DE JESUS	DISCENTE	MINISTRANTE	PPGER	11/06/2019	31/07/2019
JULIANA SANTOS BARROS	DISCENTE	MINISTRANTE	PPGER	11/06/2019	31/07/2019
CYNTHIA DE CASSIA SANTOS BARRA	DOCENTE	COORDENADOR(A)	IHAC-JA	11/06/2019	31/07/2019

OBJETIVOS/ATIVIDADES

Descrição da Atividade:	Período Realização:	Carga Horária:
1. Encontro/Oficinas	11/06/2019 a 31/07/2019	20 h
Participantes Relacionados:		
1. CYNTHIA DE CASSIA SANTOS BARRA - COORDENADOR(A)		20 h
2. JULIANA SANTOS BARROS - MINISTRANTE		20 h
3. MARIA DOMINGAS MATEUS DE JESUS - MINISTRANTE		20 h

PARTICIPANTES DA ATIVIDADE DE EXTENSÃO

[Clique aqui para visualizar os participantes desta Atividade de extensão](#)

DISCENTES COM PLANOS DE TRABALHO

Nome	Vínculo	Situação	Início	Fim
Discentes não informados				

ATIVIDADES DAS QUAIS O CURSO FAZ PARTE

Esta Atividade não faz parte de outros projetos ou programas de extensão

CONSOLIDAÇÃO DO ORÇAMENTO SOLICITADO			
Descrição	PROSIS (Interno)	Outros (Externo)	Total Rubrica
Total:	R\$ 0,00	R\$ 0,00	R\$ 0,00
Não há itens de despesas cadastrados			

ORÇAMENTO APROVADO	
Descrição	PROSIS (Interno)
Total:	R\$ 0,00
Não há itens de despesas cadastrados	

ARQUIVOS

Descrição Arquivo
Projeto Curso Caminhos para uma Educação Antirracista
Autorização CETEP Litoral Sul Comunidade Quilombola

LISTA DE FOTOS

Foto	Descrição
Não há fotos cadastradas para esta Atividade	

LISTA DE DEPARTAMENTOS ENVOLVIDOS NA AUTORIZAÇÃO DA PROPOSTA

Autorização	Tipo	Data/Hora Análise	Justificativa	Data da Reunião	Autorizado
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS JORGE AMADO	AD-	17/06/2019 10:21:58		17/06/19	SIM

HISTÓRICO DO PROJETO

Data/Hora	Situação
11/06/2019 19:48:00	CADASTRO EM ANDAMENTO
11/06/2019 20:22:51	AGUARDANDO APROVAÇÃO DOS DEPARTAMENTOS
17/06/2019 10:22:00	SUBMETIDA
12/07/2019 10:15:26	EM EXECUÇÃO
01/08/2019 01:00:48	PENDENTE DE RELATÓRIO

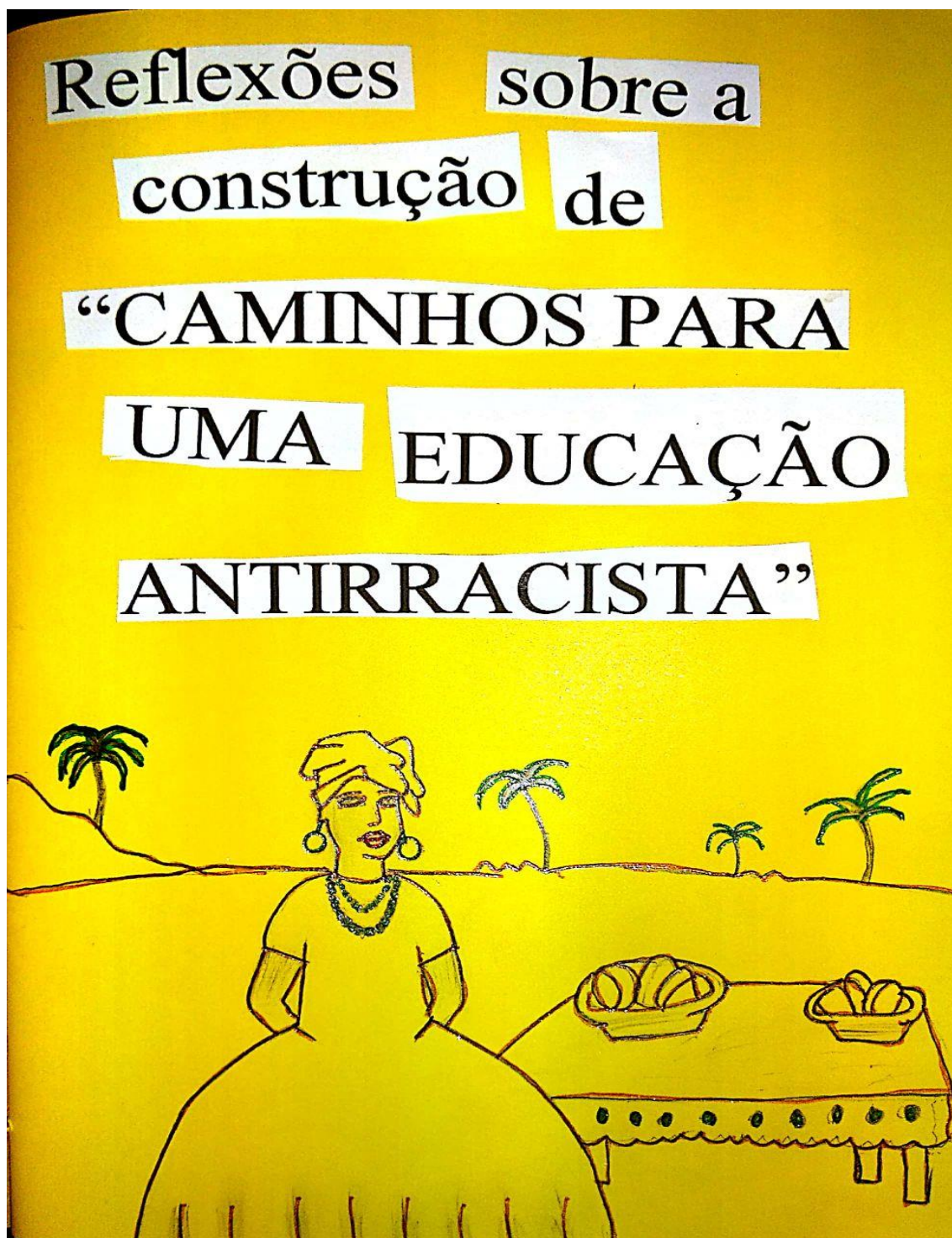
[<< Voltar](#)

Portal do Docente

SIGAA | Pré-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação - | Copyright © 2006-2020 - UFSB - e33c4dc5c918_inst1 - v3.37.4

ANEXO 2

Caderno Metodológico construído no curso de extensão “Caminhos para uma Educação”





"NÃO HÁ SABER MAIOR OU MENOR. HÁ SABERES DIFERENTES".

Paulo Freire



A Canoa

Em um largo rio, de difícil travessia, havia um barqueiro que atravessava as pessoas de um lado para o outro.

Em uma das viagens, iam um advogado e uma professora. Como quem gosta de falar muito, o advogado pergunta ao barqueiro:

- Companheiro, você entende de leis?

- Não, respondeu o barqueiro.

E o advogado, compadecido: – É uma pena, você perdeu metade da vida.

- A professora, muito social, entra na conversa:

- Seu barqueiro, você sabe ler e escrever?

- Também não, respondeu o barqueiro.

- Que pena! Condói-se a mesma – Você perdeu metade de sua vida!

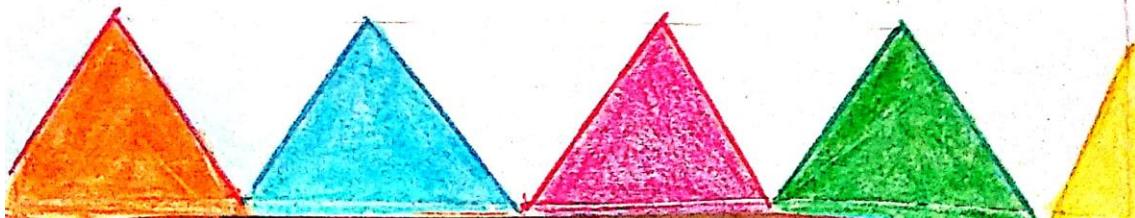
Nisso chega uma onda bastante forte e vira o barco.

O barqueiro, preocupado, pergunta :

- Vocês sabem nadar?

- Não !!!! Responderam o advogado e a professora, rapidamente.

- Então...disse o barqueiro...é uma pena – VOCÊS PERDERAM TODA A VIDA !!!!!



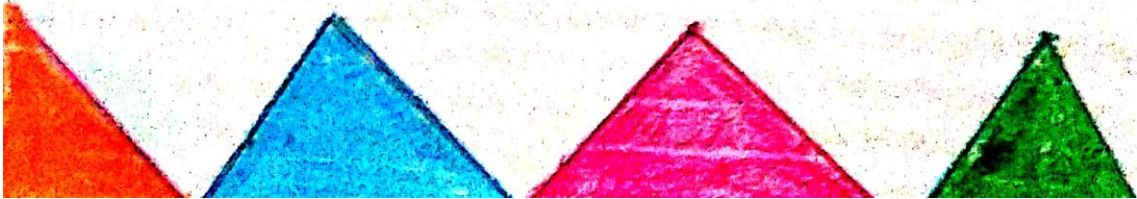


APRESENTAÇÃO

Este caderno é uma produção coletiva, fruto das discussões ocorridas durante o Curso de Extensão “Caminhos para uma Educação Antirracista”, ministrado por Juliana Santos Barros e Maria Domingas Mateus de Jesus, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). O referido curso compôs parte das atividades do Projeto de Pesquisa-Intervenção “A Lei 10.639/2003 e os Desafios da Descolonização do Conhecimento”, de autoria de Juliana Santos Barros, com orientação de Cynthia de Cássia Santos Barra.

Nesse curso, um grupo de educadores do Centro Territorial de Educação Profissionalizante (CETEP) Litoral Sul – Comunidade Quilombola, juntamente com os estudantes da Educação Profissional de Jovens e Adultos (PROEJA) – Curso de Hospedagem, da cidade de Marauá, reuniram-se para avaliar metodologias que privilegiem a educação antirracista, refletir sobre a prática colonizadora imposta pelos currículos e aprofundar conhecimentos.

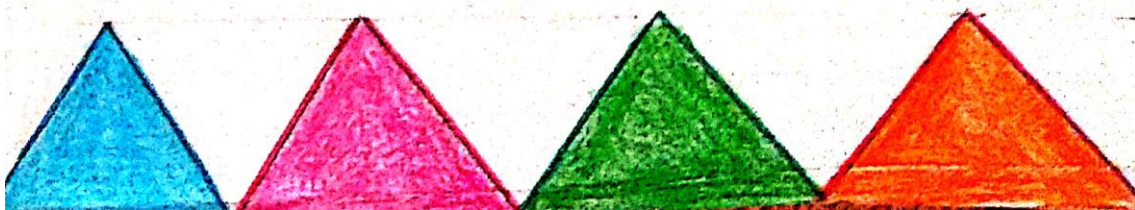
Assim, a finalidade principal deste caderno é registrar as reflexões teórico-metodológico construídas pelos envolvidos nas discussões.

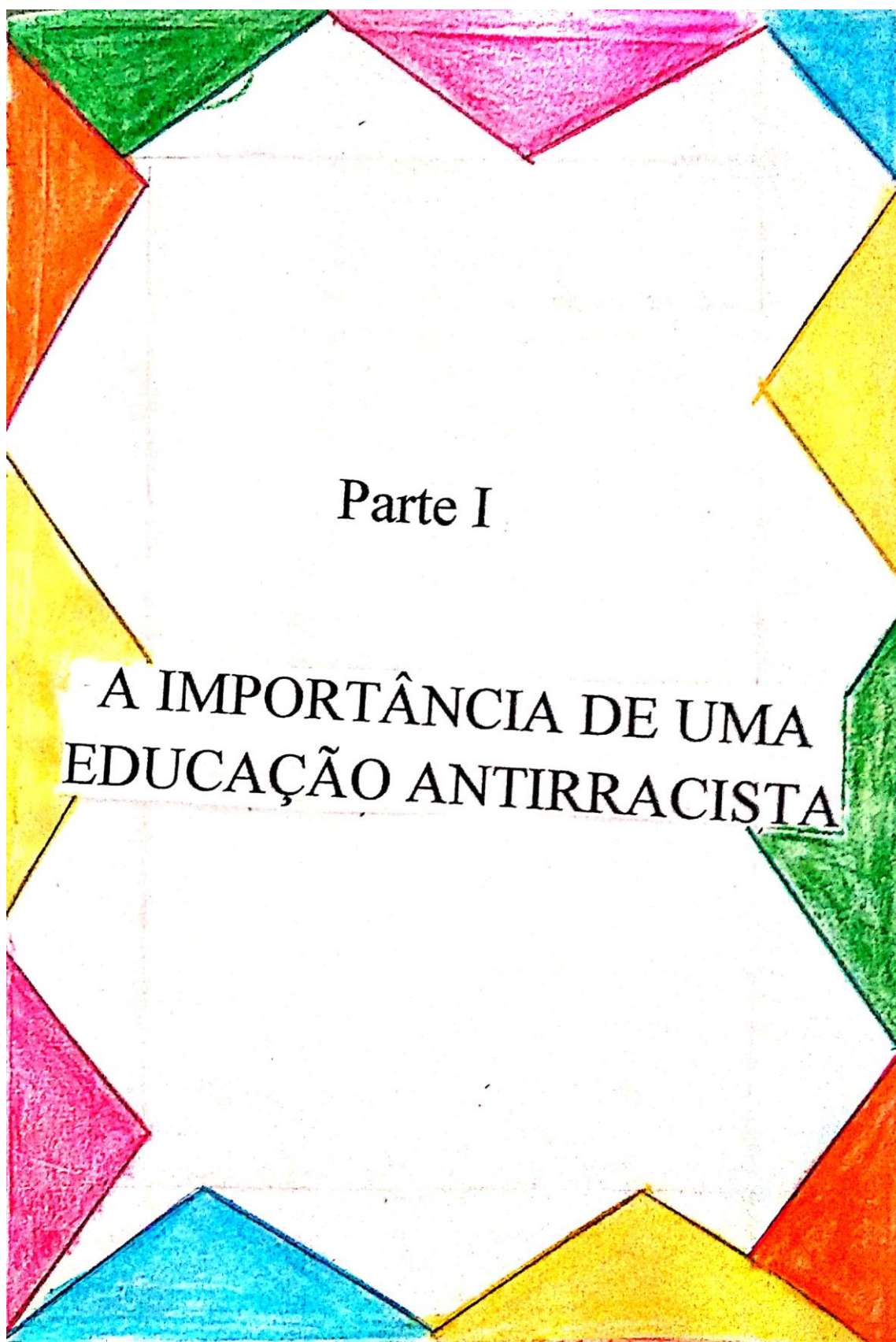




Nele é registrado o reconhecimento da necessidade de reinvenção das formas convencionais de ensino e aprendizagem, para torná-las adequadas às peculiaridades do enfrentamento das questões étnico-raciais e de gênero na escola, através da construção de propostas pedagógicas emancipatórias, considerando as características dos professores, enquanto sujeitos da formação, assim como o contexto em que é exercida a sua prática profissional, avaliando possibilidades e desafios próprios dos espaços de formação formal.

Diante dessas questões, considerando as peculiaridades do município de Maraú com comunidades quilombolas e as experiências desses professores no CETEP Litoral Sul, esse caderno está organizado em três partes. A primeira aponta algumas considerações sobre a importância de uma educação antirracista, em especial nesta comunidade; a segunda parte traz uma análise acerca da colonização dos currículos escolares e da importância da descolonização do conhecimento para o enfrentamento das questões étnico-raciais e de gênero no espaço escolar; por fim, na terceira parte, é apresentada sugestões de práticas pedagógicas que incluem a temática étnico-racial no cotidiano escolar do CETEP Litoral Sul – Comunidade Quilombola – no município de Maraú.





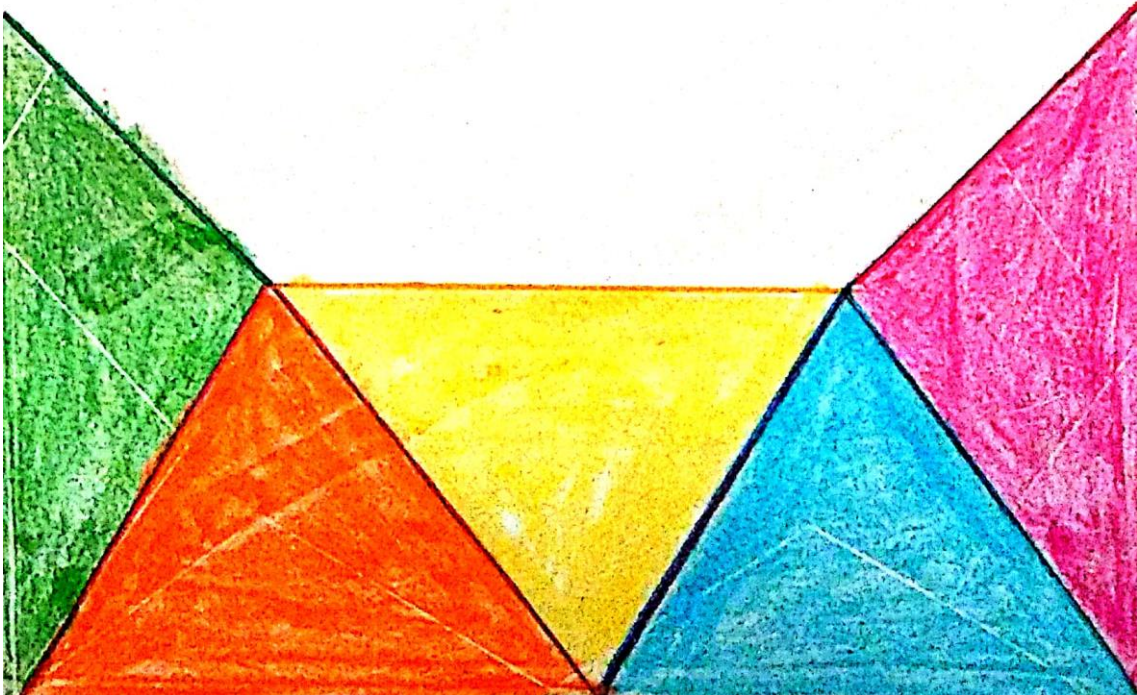
Parte I

A IMPORTÂNCIA DE UMA
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

- I -

A educação tem sido ao longo da história da humanidade imprescindível para os seres humanos, sendo, inclusive, o motivo de orgulho para muitos. Assim, o papel do educador nas sociedades modernas transcende a dureza das paredes e a burocracia dos currículos impostos pelo Estado e seus teóricos.

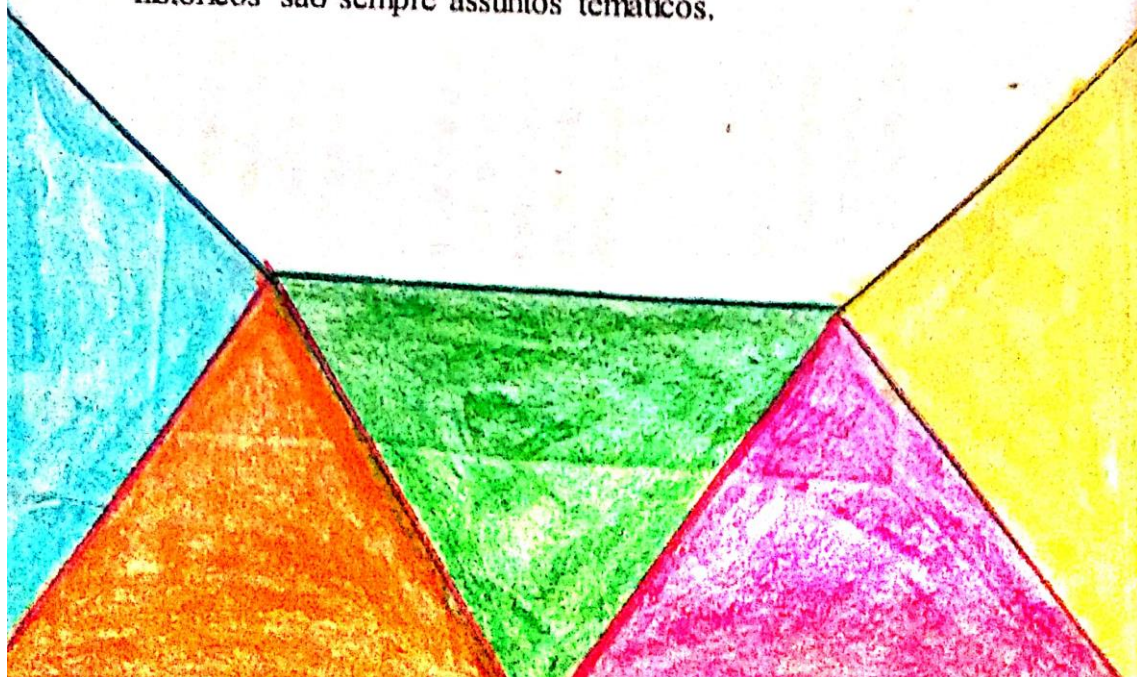
O educador atende a uma demanda muito grande de situações, que surgem a todo o momento, no ambiente escolar, exigindo sensibilidade para atendê-las e saber lidar com as diversas dificuldades. Dessa forma, uma escola antirracista deveria ser modelo para todas as demais, pois o racismo e os preconceitos (qualquer um que seja) é uma atitude estúpida, e estupidez combina com insensatez e não com educação. Portanto, é urgente trabalhar as questões étnica e racial nas escolas, já que percebemos que há falta de consciência dessa mesma identidade.



- II -

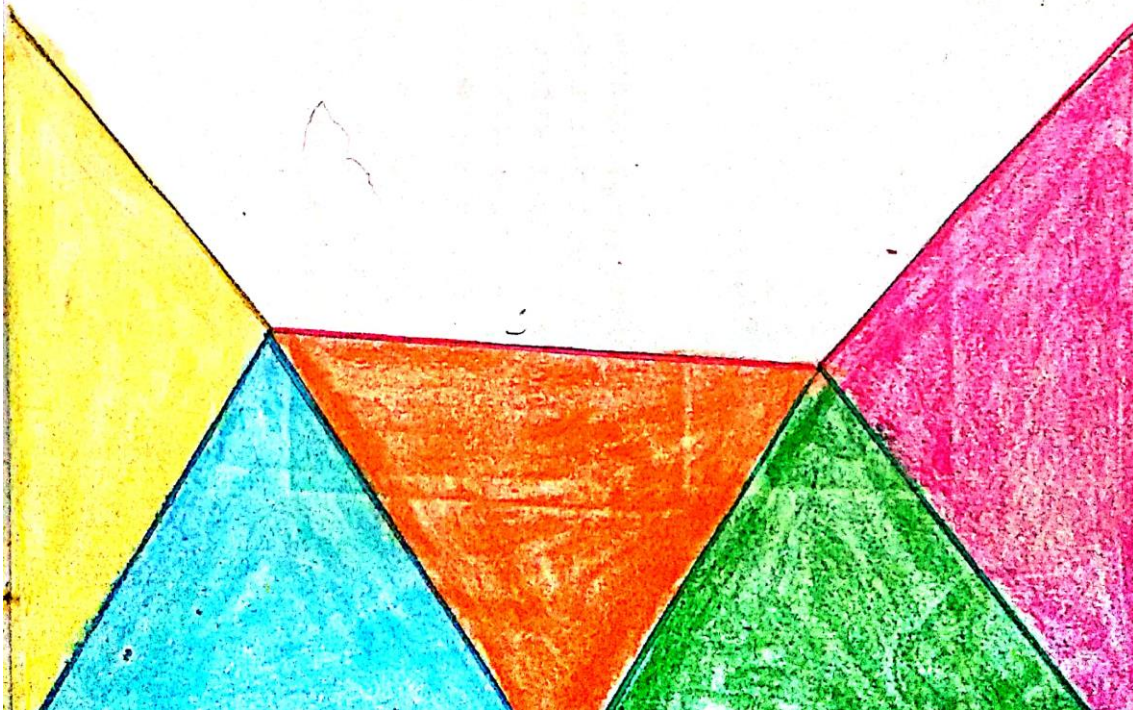
A construção de um conhecimento eurocentrado, os epistemicídios e o embranquecimento dos negros que conseguiram se destacar tanto na ciência quanto na cultura estrutura um contexto escolar que exclui saberes e outras versões da história de um mesmo lugar, sem dar o devido destaque a outros povos e culturas. Essa exclusão dificulta a construção dessa identidade étnica e racial até por parte dos professores, fazendo com que a educação trabalhada no ensino fundamental e médio valorize a história e a cultura branca.

Sendo assim, precisamos trabalhar com uma educação libertadora para romper com as amarras do viés ideológico da cultura branca, pois existe uma grande necessidade das escolas repensarem seus currículos no que diz respeito ao estudo da história e de outras disciplinas voltadas para a valorização da cultura afro-brasileira, já que os estudos sobre os povos africanos, indígenas e afro-brasileiros são abordados, muitas vezes, pelo lado negativo e os aspectos históricos são sempre assuntos temáticos.



Desse modo, é necessário descolonizar o conhecimento e rever a história fora da imposição eurocêntrica, observar as consequências da colonização e da escravidão, do papel do negro e sua representação no livro didático, analisando a história antes dessa colonização que perpetua até os dias atuais provocando uma desvalorização do negro, inclusive das estéticas, e conseqüentemente um não reconhecimento das identidades étnicas e raciais.

Há, portanto, uma necessidade de valorizar a riqueza, a história, a beleza dos povos africanos e indígenas para percebermos que somos todos iguais, que não existe cultura melhor ou pior. Debater e estudar a história e cultura dos povos tradicionais é também conhecer para valorizar a nossa cultura, para que um indivíduo seja chamado de negro de forma tão natural como quando se chama alguém de branco.

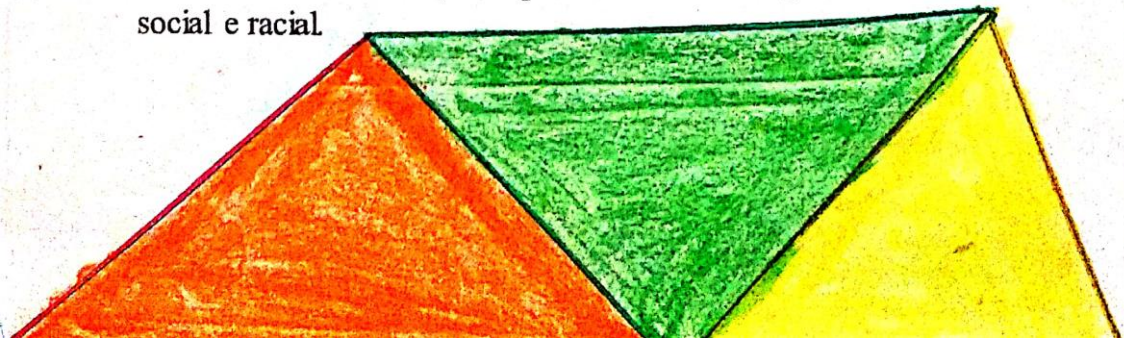


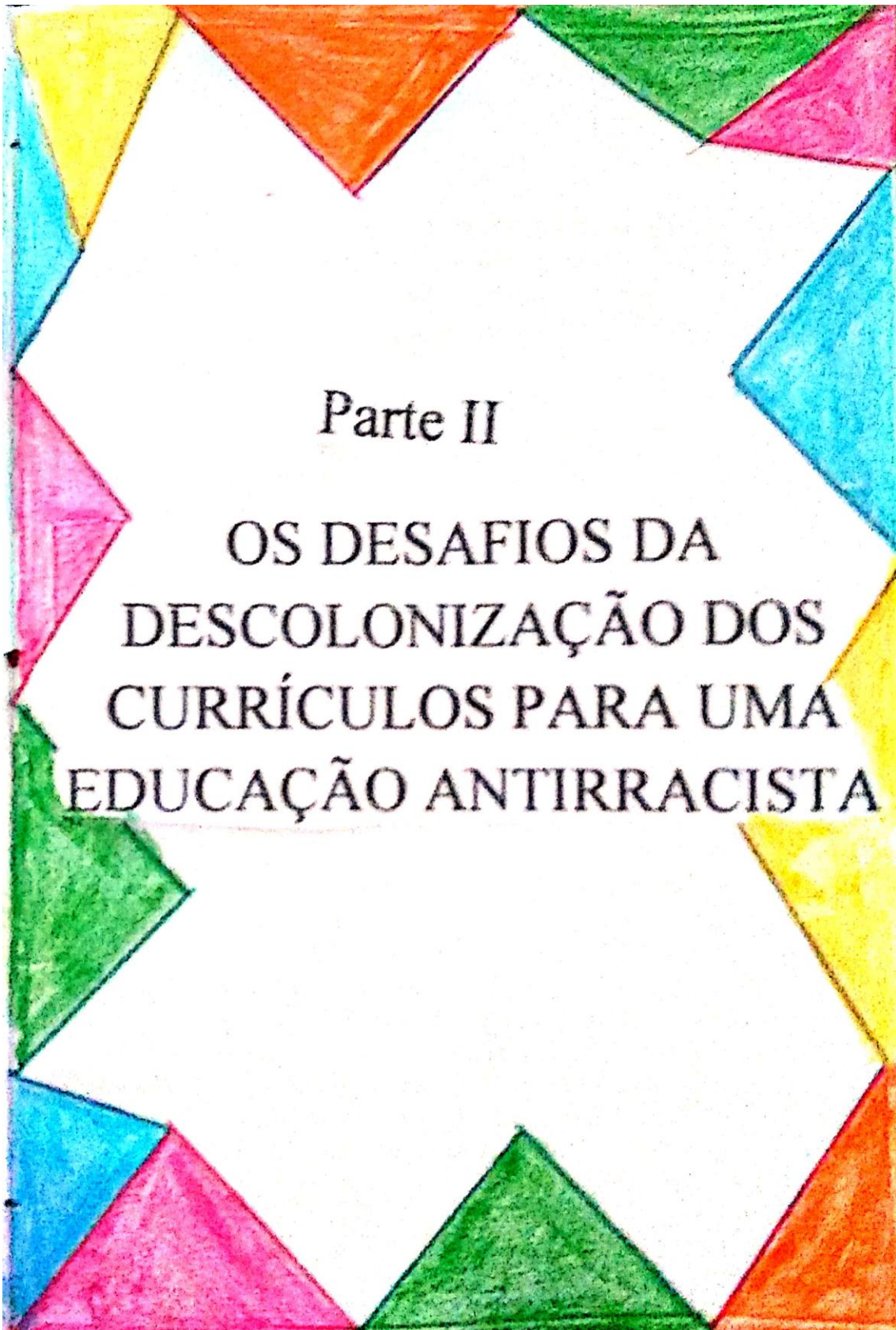
-III-

Por ser uma demanda reivindicada historicamente pelo movimento negro, a educação antirracista busca dar visibilidade e reconhecimento ao povo negro. É preciso o resgate da importância das negras e dos negros e do povo indígena nas esferas políticas, econômicas e sociais, pois a história do Brasil é contada por uma visão branca, sulista e classista onde se nega a exploração do povo africano e indígena. Apesar da predominância de negros e de negras, vivemos em uma sociedade significativamente racista. E ainda é preciso ressaltar a negação do acesso aos bens sociais, culturais e econômicos aos estudantes origem negra e indígena.

Assim, ter a consciência do currículo oculto é de fundamental importância, pois dessa forma nós, educadores, conseguimos ter noção de como nossos atos em sala de aula impactam a formação dos alunos, tanto na vida escolar quanto como cidadão. É preciso reconhecer que ele está presente desde a estrutura do fardamento, da forma como alunos se dirigem aos professores e vice-versa, na organização da sala de aula e na influência da família quanto ao conteúdo que se deve ou não ser abordado em sala de aula. Entender que ele é na verdade o dia a dia da escola e que por isso não deve estar separado dos conteúdos estudados.

Dessa forma, é dever dos professores ter a sensibilidade de utilizar, em sala de aula situações que abordem as experiências de interação social e racial.



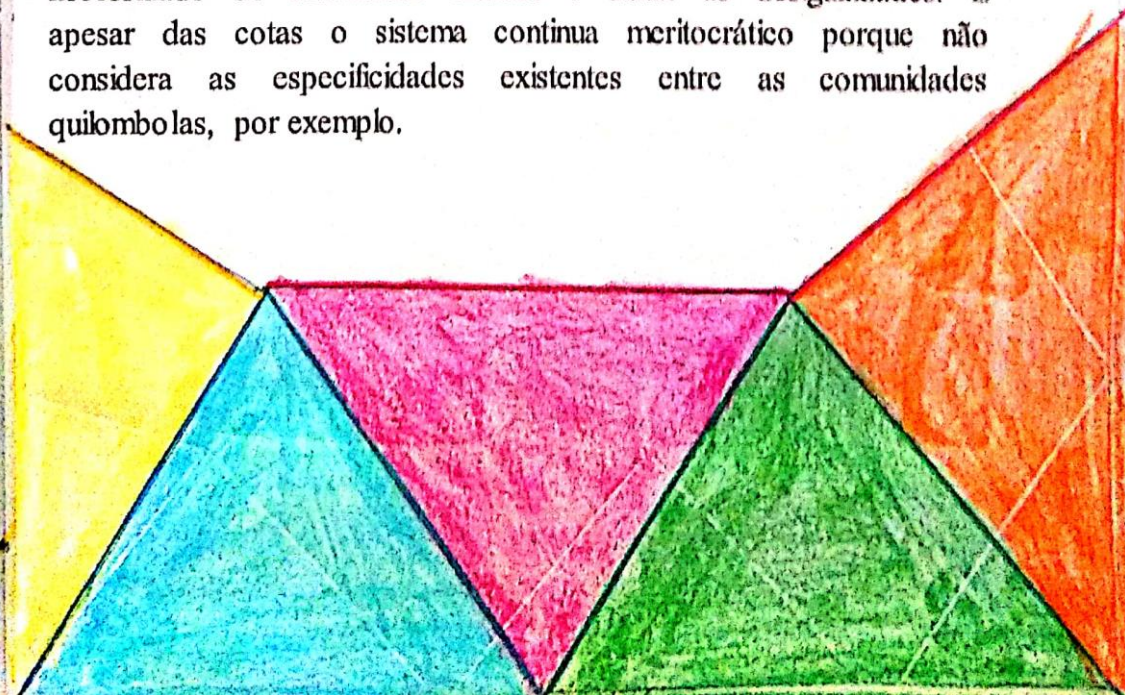


Pensar uma educação antirracista é pensar todos os processos que estruturam as bases educacionais, inclusive as relações de poder e saber cristalizadas pelo pensamento colonial. Ciente disso é que apresentamos alguns pontos que identificamos como desafios a serem superados.

1- A dificuldade de acesso a materiais elaborados a partir de outras vertentes de conhecimentos que não seja a eurocentrada.

2- A invisibilização das comunidades tradicionais no contexto histórico e atual das lutas de resistência.

3- A dúvida de ensinar para os concursos que negam essa realidade étnico-racial ou ensinar para a diversidade, exigindo dos estudantes a valorização do conhecimento em detrimento da nota, pois existe a necessidade de reivindicar direitos e sanar as desigualdades. E apesar das cotas o sistema continua meritocrático porque não considera as especificidades existentes entre as comunidades quilombolas, por exemplo.

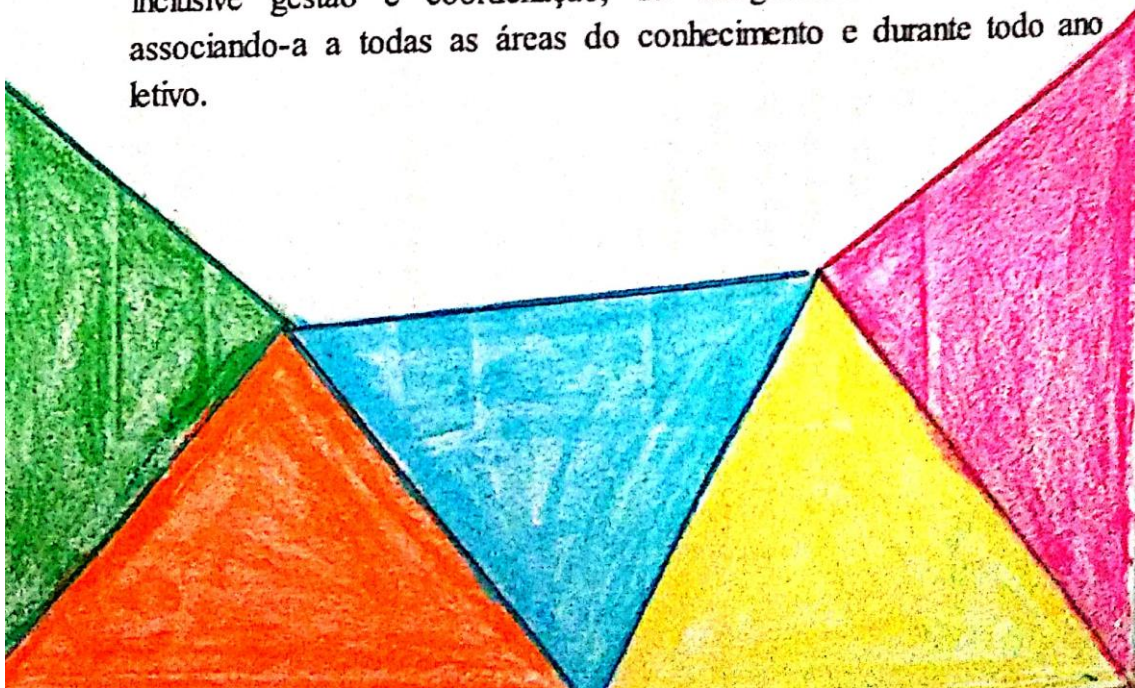


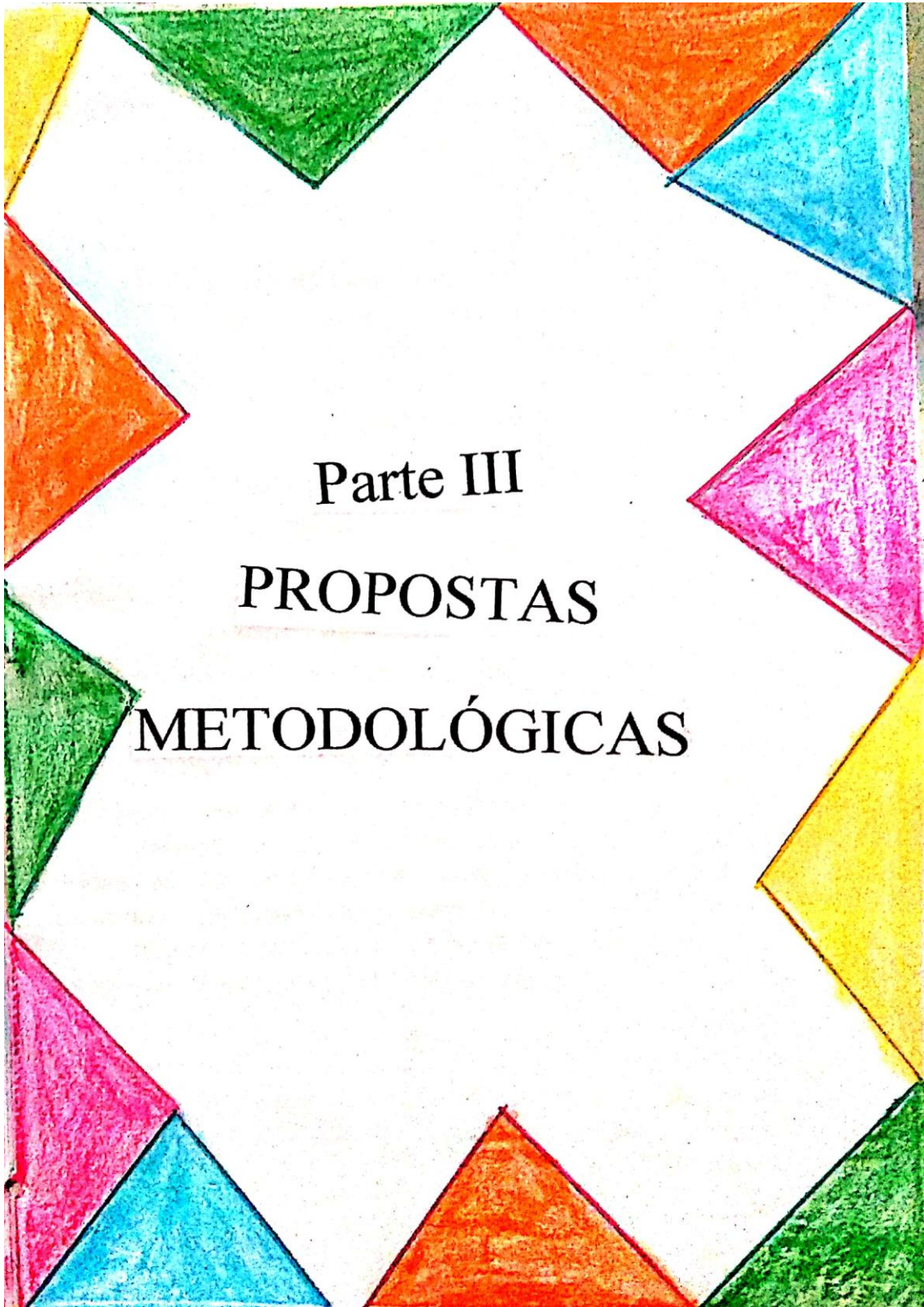
4- A adequação das provas de concursos de acordo com a legislação, pois a descolonização só acontecerá de fato quando ela nortear todos os processos avaliativos que os indivíduos serão sujeitos ao longo da vida.

5- A reconstrução da história a partir das memórias dos mais velhos, promovendo a valorização da ancestralidade e a construção de uma identidade pessoal e coletiva através do diálogo com a comunidade.

6- A construção de um currículo antirracista para a formação inicial e continuada dos professores, promovendo o reconhecimento e valorização própria identidade étnico-racial dos profissionais da educação.

7- A conscientização de todos os professores e funcionários, inclusive gestão e coordenação, da obrigatoriedade da temática, associando-a a todas as áreas do conhecimento e durante todo ano letivo.






Parte III

PROPOSTAS

METODOLÓGICAS



Nesse momento apresentamos três sequências didáticas como exemplos de práticas pedagógicas desenvolvidas no CETEP do Litoral sul – Comunidade Quilombola – na cidade de Maraú. Essas propostas visam o reconhecimento e a valorização a identidade étnico-racial, e por consequência promover uma educação antirracista.

Sequência Didática 01


Tema: A alimentação quilombola
Área de Concentração: Geografia

Curso: Ensino Médio
Tempo estimado: 08 aulas

Objetivos:

- Apresentar a importância da alimentação para as comunidades tradicionais, principalmente as quilombolas.
- Pesquisar as peculiaridades alimentares das comunidades quilombolas de Maraú, assim como identificar as alternativas alimentares criadas por essas comunidades.
- Registrar a importância cultural da alimentação quilombola, a diversidade de sabores e o seu valor nutricional.






Desenvolvimento:

- Apresentar o tema abordando a alimentação como um traço cultural
- Os estudantes deverão observar os tipos de alimentos consumidos nas comunidades quilombolas do município de Marau, assim como a rotina alimentar (café da manhã, almoço e janta).
- Pesquisar a origem desses alimentos, o modo de preparo, valor nutricional e relação cultural com a comunidade.
- Organizar uma mostra culinária, onde serão apresentados os resultados das pesquisas e a degustação de alguns pratos da culinária das comunidades quilombolas que compõem o município de Marau.

Avaliação:

- Acompanhamento do desenvolvimento das atividades.
 - Apresentação oral
 - Organização do evento
- 



Sequência Didática 02


Tema: Agricultura Familiar e a geração de renda nas comunidades quilombolas

Curso: 3º ano de Agroecologia

Área de Conhecimento: Recursos Naturais

Tempo estimado: 15 aulas

Objetivos:

- Estudar as características da agricultura familiar.
 - Observar as vantagens da agricultura familiar para as comunidades quilombolas.
 - Promover a valorização do trabalho no campo e das comunidades tradicionais.
 - Manejar o solo de acordo com as técnicas dos povos tradicionais.
- 

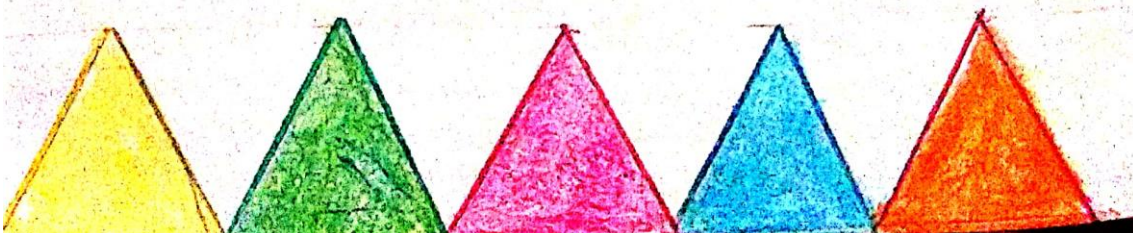


Desenvolvimento:

- Visitar uma comunidade agrícola e agroecológica, observando os processos que envolvem o plantio e a comercialização dos produtos.
- Entrevistar agricultores e feirantes, registrando os relatos de experiências.
- Visitar uma feira livre que comercialize produtos da agricultura familiar, analisando a forma como são agregados valor e tempo de prateleira aos produtos, inclusive aqueles que são minimamente processados (compotas, geleias, frutas secas, etc.).
- Elaborar relatório técnico da visita.
- Replicar um dos métodos observados em uma das áreas (plantio, armazenamento de sementes crioulas, processamento de frutas, legumes ou verduras, etc.)

Avaliação:

- Participação nas visitas técnicas.
- Qualidade do relatório.
- Apresentação de uma das técnicas observadas na visita.





Seqüência Didática 03

Tema: A origem dos quilombos: espaços de resistência.

Curso: Ensino Médio

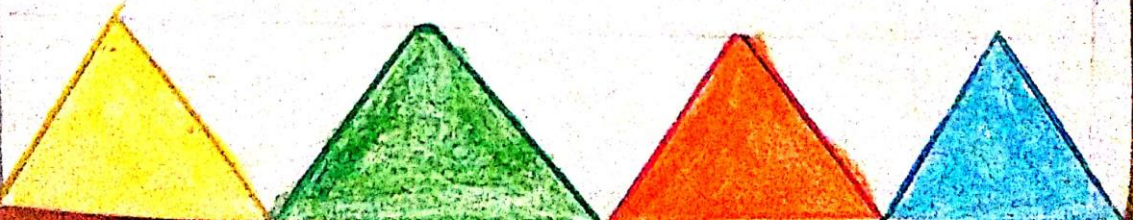
Área de concentração: História

Tempo estimado: 08 aulas

Objetivos:

- Estudar a formação histórica dos quilombos.
- Promover a valorização dos quilombos como espaços de resistência.
- Compreender a história e cultura das comunidades quilombolas de Marau.

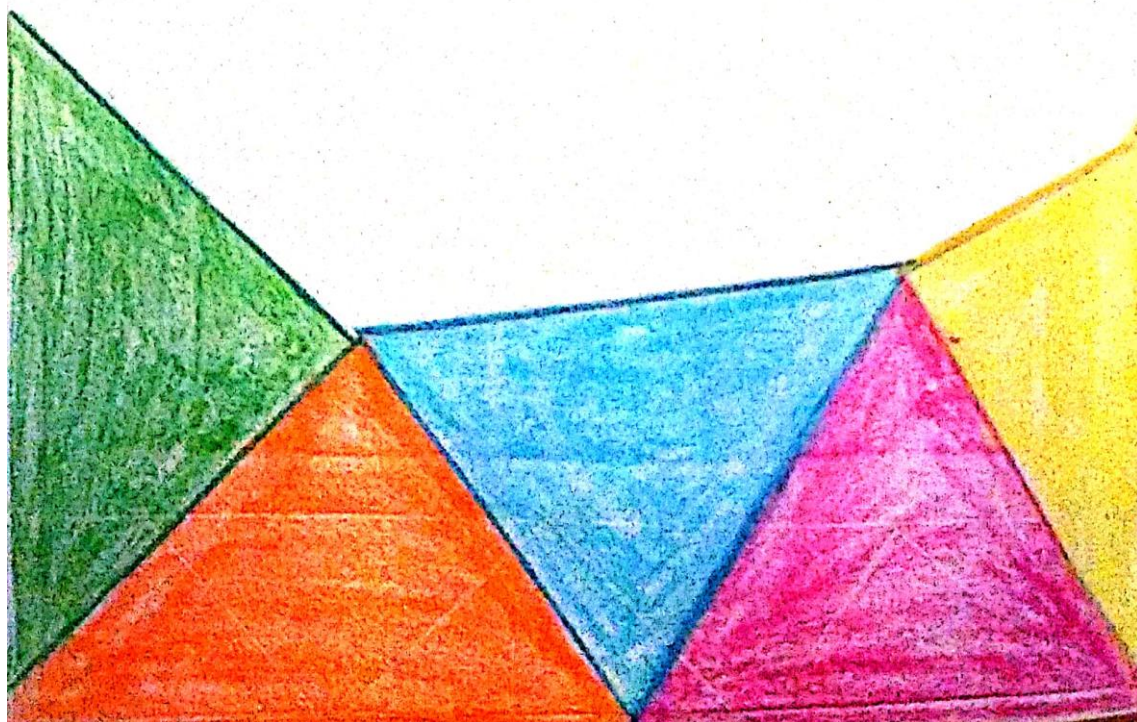
Desenvolvimento:

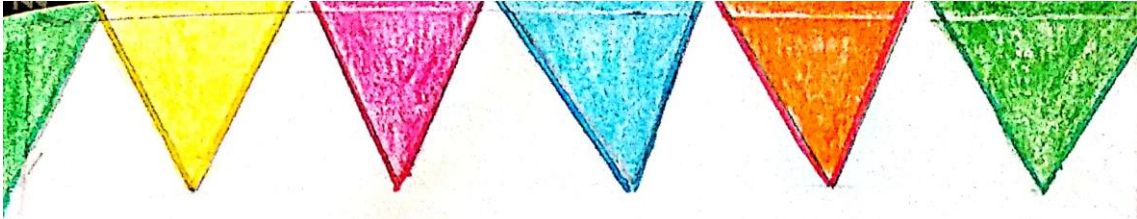
- Leitura e discussão de textos sobre os quilombos no Brasil e Quilombo dos Palmares.
 - Debate sobre a formação dos quilombos na África.
 - Pesquisa sobre os quilombos na Bahia e os processos de reconhecimento das comunidades quilombolas de Marau.
 - Assistir e discutir sobre o vídeo "Quilombos da Bahia".
 - Dividir a sala em grupos, e cada grupo deverá pesquisar e apresentar aspectos históricos e culturais (contos, cantigas, tradições,
- 

relatos de pessoas mais velhas, comidas, festas, etc.) de uma das comunidades quilombolas de Marau.

Avaliação:

- Participação nas leituras e discussões.
- Desenvolvimento das pesquisas.
- Organização do material a ser apresentado.
- Apresentação oral e escrita das atividades desenvolvidas.





FICHA TÉCNICA

Título:

Reflexões sobre a Construção de “Caminhos para uma Educação Antirracista”

Organizadora:

Juliana Santos Barros

Equipe de Produção Textual:

Ademar Luz Santos, Adriano Murielle Santos de Menezes e Edinete Ferreira de Oliveira.

Ilustração:

Matheus Santos do Santos e Juliana Santos Barros

Coordenadoras das Oficinas de Produção:

Luciene Oliveira Souza e Maria Domingas Mateus de Jesus

Local de Produção:

CETEP Litotral Sul – Comunidade Quilombola

Cidade:

Maraú/BA

Ano de Produção:

2019

