UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

RAFAEL CONCEIÇÃO DOS SANTOS

APRENDER HISTÓRIA DE PRETO PARA QUÊ? Relações Étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV de Valença-BA

Vitória da Conquista – BA
2023

RAFAEL CONCEIÇÃO DOS SANTOS

APRENDER HISTÓRIA DE PRETO PARA QUÊ? Relações Étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV de Valença-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na linha 02: Currículo, Práticas educativas e Diferença, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas educativas e Diferença.

Orientadora: Profª Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Vitória da Conquista – BA
2023

S238a

Santos, Rafael Conceição dos.
Aprender história de preto para quê? Relações étnico-raciais no currículo do curso de pedagogia da UNEB campus XV de Valença -BA.\ Rafael Conceição dos Santos, 2023.
193f.
Orientador (a): Drª. Dinalva de Jesus Santana Macêdo.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2023.
Inclui referências. 182 – 193.
1. Pedagogia - Formação de professores. 2.Currículo. 3. Relações étnico-raciais.4. Decolonialidade. I. Macêdo, Dinalva de Jesus Santana. II. Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED. III.T.

CDD 370.7981

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

RAFAEL CONCEIÇÃO DOS SANTOS

APRENDER HISTÓRIA DE PRETO PARA QUÊ? Relações Étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV de Valença-BA

Defesa apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo, vinculado a linha 02: Currículo, Práticas Educativa e Diferença.

Data da aprovação: 24/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UESB/UNEB)
Orientadora

Prof. Dra. Rita de Cássia Dia Pereira de Jesus (UFRB/UFBA)
Membro Externo

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB/UNEB)
Membro Interno

ATA DE BANCA DE DEFESA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro de 2023, às 15h, por videoconferência utilizando uma plataforma *online*, foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de defesa intitulado **"APRENDER HISTÓRIA DE PRETO PARA QUÊ? relações étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da Uneb- Campus XV de Valença-BA.**", apresentado pelo mestrando Rafael Conceição dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Mestre em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Dinalva de Jesus Santana Macêdo (UESB) e contou com a participação das Professoras Doutoras Rita de Cássia Dias de Jesus (UFRB) e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis (UESB), na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 02 horas e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer.

A pesquisa é bastante potente, pois contribui numa perspectiva antirracista e decolonial com a formação docente e o campo do currículo, especificamente do curso de Pedagogia que forma pedagogos e pedagogas para atuarem na Educação Infantil e nos anos Iniciais da Educação básica.

A pesquisa apresenta também um levantamento das produções relacionadas às questões raciais nos cursos de Pedagogia das quatro universidades baianas. Os resultados oferecem elementos importantes para políticas públicas de formação para a educação das relações étnico-raciais na Educação básica e no Ensino Superior.
A banca recomenda a publicação dos resultados em livro, anais de eventos e periódicos científicos. O texto de defesa citado recebeu conceito final: Aprovado.

Profa. Dra. Dinalva de Jesus Santana Macêdo
(Orientadora)

Profa. Dra. Rita de Cássia Dias de Jesus
(Examinadora Externa)

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Profa. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
(Examinadora Interna)

Rafael Conceição dos Santos

Rafael Conceição dos Santos
(Mestrando)

À Edite Conceição dos Santos *in memoriam.* Minha mãe, pai e avó

Aos professores(as), graduandos(as) e egressos(as) do curso de Pedagogia da UNEB/XV.

AGRADECIMENTOS

Viver é um caminhar em coletividade. É dividir as dores, alegrias, risos, felicidades e vitórias com as pessoas que fazem os nossos dias serem dias melhores, que nos guiam a um caminho de humanidade. Viver é compartilhar momentos! Dedico esse momento de alegria em encerrar o ciclo no mestrado às muitas mãos e pessoas que contribuíram para que este sonho fosse possível acontecer.

Agradeço à Deus pelo fôlego da vida, pela força e sabedoria concedida neste percurso de travessia, de dias e noites solitárias emergido na pesquisa, nas leituras e escritas vivenciadas durante este período.

Com o coração extremamente grato e com muita saudade no peito, agradeço a Edite Conceição dos Santos (*in memoriam)*, por todo o amor que me destes até o tempo em que estivestes neste plano terreno. Por ter me ofertado, com muito sacrifício, as condições para que eu me tornasse esse homem ao qual sou hoje, por ter vibrado e chorado comigo em dezembro de 2020 quando fui aprovado no mestrado no PPGEd-UESB; aprouve a Deus que não estivesse juntamente comigo em fevereiro de 2023 para comemorarmos juntos mais essa vitória. A ti minha gratidão eterna, por ter sido a minha mãe, meu pai e minha avó! Obrigado por todo amor e pela vida dedicada a mim. Seu filho-neto SE TORNOU MESTRE. Te Amo com o mais profundo amor!

À Profª Drª Dinalva de Jesus Santana Macêdo, por me ter dado a preciosa oportunidade de ser seu orientando-aprendiz. Com o coração regozijado agradeço a senhora por ser essa pessoa amiga, afetuosa, humana, por todo o zelo que foi tratado no percurso do mestrado. Foste mais que orientadora, te tornaste uma referência e inspiração que levarei por toda a minha vida. Com afeto e gratidão, obrigado Dina por acreditar em minhas potencialidades e pela confiança, por compartilhar comigo o seu saber!

À Mariely Rosário dos Santos, pelo apoio, companheirismo, força, aconselhamento e escuta nos momentos de dificuldades e felicidades que vivenciei ao longo do mestrado. Sou grato a Deus ter me presenteado com sua amizade, que virou irmandade! Obrigado por acreditar em mim, até mesmo nos momentos em que nem eu mesmo acreditava que seria capaz. Sua amizade e força foram fundamentais para a existência desta pesquisa bem como para o findar deste mestrado.

Com muito afeto e sentimento de alegria, agradeço grandemente a Profª Drª Sônia Maria Alves de Oliveira Reis e Profª Drª. Rita de Cassia Dias Pereira de Jesus, por aceitarem o nosso convite para compor a banca e ofertarem preciosas contribuições e perspectivas que nos

possibilitou ampliarmos os olhares e potencialidades da investigação. Às senhoras, meus agradecimentos e abraços fraternos.

À Profª. Drª. Ana Lícia de Santana Stopilha, pela acolhida durante o tirocínio, por todo apoio, zelo e afeto dispensado neste percurso de travessia no mestrado----------

. A senhora é um ser humano de muita luz, paz e serenidade. Sou extremamente grato a toda atenção e ajuda prestada e aos constantes diálogos e palavras de apoio.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGEd/UESB, ao qual me deu a honra de me tornar Mestre. A todos/as professores/as da linha 02 com os quais tive a privilégio de aprender a fazer ciência com responsabilidade, seriedade e humanidade. Agradeço, também, aos coordenadores(as) e secretários(as) do PPGEd pelo trato com seus estudantes.

Gostaria de registrar, na oportunidade, meus agradecimentos ao Prof. Dr. Reginaldo Pereira pelas provocações e aguçamentos durante o período de cumprimento dos créditos, que foram fundamentais para que eu ampliasse os horizontes acerca do meu objeto de estudo. Outrossim, agradeço pelas indicações de leituras e materiais disponibilizados que contribuíram sobremaneira com minha escrita.

Aos amigos(as) e colegas que fiz durante estes dois anos do mestrado do PPGEd, pelo compartilhamento de nossas alegrias e angústias no percurso do desenvolvimento das nossas pesquisas, bem como os apoios mútuos e a finalização de mais esta etapa.

À Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), pela bolsa de estudos que me possibilitou realizar o mestrado.

Ao colegiado do curso de Pedagogia em nome do coordenador Prof. Dr. Everton Nery Carneiro pelo auxílio e apoio no acesso ao PPC do curso de Pedagogia. Ao Prof. Me. Sérgio Augusto Herrera Atahuichi, pelos momentos de conversas, escuta e aconselhamentos.

À minha família pelo apoio e incentivo ofertado neste momento do mestrado. Agradeço em especial à família Coutinho, por todo carinho, afeto, orações e palavras de bençãos e encorajamento tão fundamentais nesta travessia.

À Aldo Lisboa Filho, por todo apoio, pelos constantes momentos de escuta e conversas, pelo auxílio prestado quando necessitei, sempre disposto a servir! Você é uma referência de luta e resistência!

À Daniela Lumi Watanabe por me encorajar a fazer o mestrado, por toda ajuda ofertada, pelas palavras de apoio, conselhos e orientações que contribuíram de forma primordial para o meu ingresso ao mestrado. Gratidão Lumi!

À Milena Costa, sou grato por sua amizade e por todo o apoio, pela contribuição e cooperação nas traduções em língua inglesa nos momentos em que necessitei. Gratidão por dispor do seu tempo e somar na realização deste projeto!

Por fim, agradeço a todos(as) aqueles(as) amigos(as) e pessoas que contribuíram de forma direta e indiretamente neste percurso do mestrado, pelas orações e palavras de incentivo e encorajamento, que tornou possível o meu navegar neste percurso de travessia e conclusão desta pesquisa, e o findar desta etapa do mestrado.

RESUMO

As mudanças ocasionadas nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro têm exigido das Instituições de Ensino Superior (IES) a formação de professores(as) capazes de lidar com os conflitos sócio, étnico e racial nos contextos escolares, o que demanda aos cursos de licenciaturas a produção de novos conhecimentos, competências e habilidades, culminando em uma formação que atenda aos anseios da sociedade contemporânea. A formação em Pedagogia frente às novas realidades sociais tem sido constantemente discutida, na busca de compreender a importância e as atribuições da formação do pedagogo/pedagoga no contexto das relações étnico-raciais. Sob esta égide, esta pesquisa objetivou analisar como as relações étnico-raciais têm sido contempladas no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV de Valença no Baixo Sul baiano, tendo em vista compreender os desafios para a formação docente numa perspectiva antirracista. A metodologia pautou-se no estudo bibliográfico e documental, utilizando-se da análise de conteúdo na modalidade temática, que possibilitou o estudo do PPC, ementas e planos de cursos dos componentes curriculares da licenciatura de Pedagogia, as legislações e diretrizes que orientam a formação inicial e continuada dos professores, orientada pelos marcadores saber-poder a partir dos olhares da modernidade/colonialidade e suas diferenças. Assim, objetivamos: analisar possíveis temáticas no componentes curriculares e no PPC que contemplam as questões raciais, destacando o lugar que têm ocupado essa discussão na formação do pedagogo/pedagoga; descrever a perspectiva de conhecimento no currículo e no PPC do curso de Pedagogia; apresentar, por meio do levantamento nos Bancos de Dissertações e Teses das universidades estaduais baianas, como as relações étnico-raciais estão presentes/ausentes nos currículos de formação dos cursos de Pedagogia no contexto baiano. Por último, quer-se discutir os caminhos possíveis para uma descolonização curricular e da formação docente direcionada para as relações étnico-raciais, a partir do pensamento decolonial. Nesse sentido, evidencia-se que o currículo vem se reconfigurando como um espaço importante para se pensar os percursos formativos dos professores. Os resultados alcançados demonstram que o currículo prescrito do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, por meio dos seus componentes curriculares, dá pouca atenção aos conteúdos relativos às relações étnico-raciais, sendo uma discussão tratada em segundo plano. Observa-se, também, que o currículo do curso comporta uma carga horária de 3380 horas, ficando constatado a existência de apenas um componente curricular com uma carga horária de 60 horas, para contemplar tanto a história e cultura negra e a história e cultura indígena. Problematizar os currículos e a formação docente orientado na perspectiva decolonial nos permite desestruturar e superar as bases educacionais da colonialidade do poder-saber, trilhando um caminho que nos leva não apenas a reconhecer os conhecimentos subalternos, mas, de sermos orientados por epistemologias “outras”.

Palavras chave: Pedagogia; Currículo; Decolonialidade; Relações étnico-raciais; Formação de professores.

ABSTRACT

The changes brought about in the last decades in the Brazilian educational scenario have demanded from Higher Education Institutions (HEI) the formation of teachers capable of dealing with social, ethnical and racial conflicts in school contexts, which demands from the undergraduate courses the production of new knowledge, competencies and abilities, to a formation that meets the wishes of the contemporary society. The formation in Pedagogy facing the new social realities has been constantly discussed in the search for understanding the importance and the attributions of the formation of the pedagogue in the context of ethno-racial relations. Under this aegis, this research aimed to analyze how ethno-racial relations have been contemplated in the curriculum of the Pedagogy course at UNEB Campus XV in Valença, in the Southern Bahia Lowlands, in order to understand the challenges for teacher education in an antiracist perspective. The methodology was based on bibliographical and documental study, using content analysis in the thematic modality, which made possible the study of the PPC (political curricular Project), menus and course plans of the curricular components of the Pedagogy graduation, the legislations and directives that guide the initial and continued formation of teachers, being the analysis oriented by the knowledge-power markers from the modernity/coloniality viewpoints and its differences. Thus we address ourselves to analyze possible themes in the curricular components and in the PPC that contemplate the racial issues, highlighting the place that this discussion has occupied in the formation of the pedagogue; to analyze the perspective of knowledge in the curriculum and in the PPC of the Pedagogy course; to analyze through the survey in the Banks of Dissertations and Theses of the state universities of Bahia, how the ethnic-racial relations are present/absent in the formation curriculums of the Pedagogy courses in the context of Bahia. Finally, I discuss the possible ways for a decolonization of the curriculum and the teacher education directed to ethnic-racial relations, based on decolonial thought. In this sense, it is evident that the curriculum has been reconfiguring itself as an important space to think about the formative paths of teachers. The results achieved show that the prescribed curriculum of the Pedagogy course of the UNEB Campus XV through its curricular components, gives little attention to the content related to ethnic-racial relations being a discussion treated in the background. We also observe that the curriculum of the course includes a workload of 3380 hours, with only one curricular component with a workload of 60 hours to contemplate both black history and culture and indigenous history and culture. To problematize curricula and teacher training oriented in a decolonial perspective allows us to destructure and overcome the educational foundations of the coloniality of power-knowledge, treading a path that leads us not only to recognize the coloniality of power-knowledge, but also to recognize the coloniality of the indigenous culture.

Key words: Pedagogy; Curriculum; Decoloniality; Ethnic and racial relations; Teacher training.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Mapa do arquipélago de Tinharé no Baixo Sul da Bahia.....39
Imagem 02 – Mapa demonstrativo do Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia.....43
Imagem 03 – Pavilhão principal.....46
Imagem 04 – Pavilhão anexo.....46
Imagem 05 – Praça Marielle Franco.....47

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Universidade, programa, ano de fundação e modalidade da pós-graduação.....76
Quadro 02 – Relações étnico-raciais, currículo e o curso de Pedagogia.....78
Quadro 03 – Síntese das pesquisas: Objetivo, Metodologia, Orientação epistemológica, Conclusões.....96
Quadro 04 – Trabalhos de Conclusão de Curso sobre temas da educação e relações étnico-raciais na licenciatura de Pedagogia da UNEB Campus XV.....100
Quadro 05 – Componentes que integram o Eixo I Formação da Identidade do Pedagogo.....150
Quadro 06 – Componentes que integram o Eixo II Profissionalização do Pedagogo.....151
Quadro 07 – Componentes curriculares que tratam sobre as relações étnico-raciais de modo parcial.....156
Quadro 08 – Componentes curriculares que apresentam potencialidade para abordar a temática étnico-racial.....157
Quadro 09 – Componentes curriculares que tratam das relações étnico-raciais de forma central.....167

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – Temáticas das produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais nas UEBAs.....77

Tabela 02 – Principais temáticas das produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais nos TCCs da UNEB Campus XV.....102

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01 – Produção de TCCs sobre relações étnico-raciais no período de 2000 à 2022 no curo de Pedagogia.....170

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AACC	Atividades Acadêmicos Científicos Culturais
ACs	Atividades Complementares
AE	Aparelho de Estado
AIE	Aparelho Ideológico de Estado
ABPN	Associação Brasileira de Pesquisadores Negros
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CESVA	Centro de Ensino Superior de Valença
CONSU	Conselho Universitário
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPD	Centro de Processamento de Dados
CVI	Companhia Valença Industrial
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais
DEDC	Departamento de Educação
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FACTIVA	Faculdade de Tecnologia de Valença
FAESB	Faculdade de Educação Social da Bahia
FAZAG	Faculdade Zacarias de Góes
FNDE	Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEIA	Instituto de Defesa Estudo e Integração Ambiental
IES	Instituição de Educação Superior
IFBA	Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Bahia
GTs	Grupos de Trabalhos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura

NID	Núcleo de Iniciação à Docência
NUPE	Núcleo de Pesquisa e Extensão
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UCAM	Universidade Candido Mendes
UEBAs	Universidades Estaduais Baianas
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEAD	Unidade Acadêmica de Educação a Distância
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNIASSELVI	Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNINTER	Centro Universitário Internacional
UNOPAR	Universidade Norte do Paraná
PAC	Plano Curricular Acadêmico
PAFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCNs	Paramentos Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
PPGE	Programa de Pró-Graduação em Educação
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGEduC	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP	Plano Político Pedagógico
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEEC	Tópicos Especiais em Educação na Contemporaneidade

SUMÁRIO

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS.....20
2 A PESQUISA PARA ALÉM DOS OLHARES COLONIAIS.....29

2.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES.....30
2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS.....35
2.3 BAIXO SUL: UMA TRILHA HISTÓRICA DA COLONIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E O CONTEXTO EDUCACIONAL.....38
2.4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB/XV.....45

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAVESSIA DECOLONIAL.....49

3.1 O MOVIMENTO NEGRO EM *MOVIMENTO*: A EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DA LUTA RACIAL NO BRASIL.....50
3.2 O CURRÍCULO E AS DISPUTAS PELO TERRITÓRIO CURRICULAR.....57
3.3 A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM CAMINHO DECOLONIAL.....64

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LEVANTAMENTO NOS BANCOS DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS.....75

4.1 AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NA PEDAGOGIA: O QUE EVIDENCIA O ESTUDO REALIZADO POR RIBEIRO.....79
4.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PEDAGOGIA: O QUE EVIDENCIA O ESTUDO REALIZADO POR MACEDO.....83
4.3 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PEDAGOGIA: O QUE EVIDENCIA O ESTUDO REALIZADO POR LOGETO.....91
4.4 DAS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS.....95

5 ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB CAMPUS XV.....99

5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MONOGRÁFICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA....103
5.2 DAS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS.....137

6 O CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB XV DE VALENÇA-BA E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE DECOLONIAL.....139

6.1 UM BREVE OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL.....139
6.2 BASES ORGANIZACIONAIS E FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB XV.....147
6.3 OS COMPONENTES CURRICULARES: INTERFACES COM AS RELAÇÕES RACIAIS.....153
6.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS FISSURAS CURRICULARES PARA UM PENSAR “OUTRO” SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE.....164

7 PALAVRAS FINAIS.....177
REFERÊNCIAS.....182

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei ei ei ei

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé o dia-a-dia encontro solução
Encontro a solução!

A estrada – Cidade Negra

Inicio este escrito dizendo o quanto tem sido longa a caminhada que me permitiu chegar até aqui. Muitas são as milhas e milhas percorridas, grandes e diversos são os montes escalados, de noites escuras e frias de lágrimas nos olhos, como também dias ensolarados de alegrias e completude! O trajeto desta caminhada reserva muitas surpresas e desafios, como diz a estrofe "a vida ensina e o tempo traz o tom pra nascer uma canção com a fé o dia-dia encontro a solução".

Escrevendo nas linhas da vida e seguindo o tom da canção entoada em relação ao tempo percorrido até aqui, prossigo a música embalado pela harmonia de combinar sonhos, da melodia de cantar e cantar e cantar a beleza de ser este eterno aprendiz, guiado pela cadência rítmica de manter firme e constante as notas desta trilha sonora de experiências vividas, da formação professoral e de sonhos que inspiram a cantar e compor esta partitura de pesquisa, dando rítmica às motivações de ter escolhido e me proposto a realizar este estudo, do tempo dedicado a conversar com os teóricos ao longo deste escrito e a escolha epistemológica e metodológica que me guia neste percurso de conceber a pesquisa, como um instrumentista cria e produz os arranjos da sua peça musical.

Esta pesquisa tenciona problematizar como as relações étnico-raciais tem sido contempladas no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV no Baixo Sul baiano, a vista de compreender os desafios para formação antirracista. O debate sobre a formação de professores no campo das relações étnico-raciais tem adquirido notoriedade nas produções acadêmicas nos últimos anos, visando compreender os possíveis avanços e dificuldades enfrentadas no campo da pedagogia no Brasil e como esta tem dialogado com a diversidade

étnico-racial, as práticas educativas e as ações tomadas no enfrentamento das desigualdades e do racismo na educação.

É importante enfatizar o quão complexa é a compreensão dos discursos que circundam a história educacional do negro brasileiro, de identidades invisibilizadas que se mantém através do racismo. Para Menezes (2007), o projeto racial tem possibilitado uma série de desigualdades, fatores que demarcam fronteiras de inclusão e exclusão no acesso à educação.

Por seu lado, Guimarães (2012) aponta que as desigualdades no campo social e educacional são estruturas de organização que se reproduzem e se mantém hierarquizadas de forma duradoura, produzindo ações de reprodução e adaptação que constitui a cristalização de uma invenção social que Silva (2004) classifica como uma *ideologia de inferiorização do negro*.

Em 2003, por meio da luta incessante do Movimento Negro, foi postulada a Lei 10.639 que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos das escolas de educação básica, sejam elas públicas ou particulares. Voltando ainda ao mesmo ano, no período de aprovação da lei, eu cursava o 3º ano do ensino fundamental I. Neste trajeto educacional, do fundamental I até o ensino médio em 2011, me recordo de não ter vivenciado nenhuma discussão sobre a história e luta do povo negro na escola, apresar de já haver a lei e suas diretrizes.

Como bem descreve Ana Célia da Silva no seu celebre livro "*A discriminação do negro no livro didático* (2004)", a predominância desta lógica perversa do racismo, fruto da racionalidade eurocêntrica e disseminada na escola, sempre associou o negro a algo ruim, como uma pessoa má, rebelde e desobediente, estereótipos estes que produzem uma ação de auto rejeição ao nosso assemelhado étnico e a nossa raiz identitária. Conforme Ana Célia, por muitos anos essa sensação de auto rejeição me levou a ver a negritude com algo distante de mim, ser negro, era uma condição sempre no outro.

Ana Célia (2004) também nos conta que o livro didático enquanto transmissor do estereótipo do negro sempre escravizado, acorrentado, assumindo papéis de subalternidade, não atrairia nenhuma criança negra a se orgulhar de ter uma herança familiar descendida de escravizados; se ser escravo era algo ruim e negativo, quando criança e adolescente essa visão também esteve impressa em mim. "[...] esse ódio contra si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização [nos tentam a querer relegar nossa cor, nossa estética, nosso cabelo]" (SILVA, 2004, p. 50).

Foi na universidade, a partir de 2012, quando comecei a minha trajetória acadêmica como estudante do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, que o estereótipo negativo

começou a diluir. Apesar de toda estrutura permeada pelo eurocentrismo que balizam nossas universidades, contudo, é preciso dizer, foi neste espaço que pela primeira vez a história do povo negro me foi apresentada de uma outra forma, na perspectiva do negro como autor de si mesmo, da referência negra de modo positivo. Foi na vivência acadêmica, nos debates e aulas de professores engajados na luta racial, que pude conhecer e perceber as mazelas históricas que durante séculos meus antepassados negros viveram.

Pela primeira vez pude me reconhecer e me autoafirmar identitariamente negro, passando a entender que as mesmas mazelas e desigualdades sociorraciais vividas por meus antepassados atingiam diretamente minha realidade, de um jovem negro de uma pequena cidade no Baixo Sul baiano e residente em um bairro estigmatizado, criado pela sua avó negra e analfabeta, que com muita dedicação e amor me ofertou as condições necessárias para que eu pudesse estudar.

Neste trajeto, tive os primeiros acessos aos textos e obras de autores e autoras negros(as), a exemplo de Ana Célia da Silva, Frantz Fanon, Nilma Lino Gomes, Kabenguele Munanga que debatem a necessidade da luta antirracista para o enfrentamento das desigualdades e da exclusão histórica vivida pelos povos negros no acesso à educação.

Essas experiências, ainda na graduação, direcionaram meu interesse pela temática étnico-racial. As leituras destes escritos conduziram o meu olhar para a pesquisa, discussão, problematização e realização de estudos acerca dos temas que englobam as relações étnico-raciais e a educação, direcionado ao entendimento dessas questões no âmbito local e regional no Baixo Sul.

Minha atuação docente no campo étnico-racial, se deu com a implementação da disciplina História e Cultura Afro-brasileira no currículo da instituição particular que lecionava, sendo esta implementada de modo obrigatório nas turmas do 6º ao 9º ano do fundamental II dispondo responder a demanda da Lei 10.639/2003, componente que ministrei de 2016 (ano de implementação do componente) à 2020, período que me desliguei da escola para me dedicar exclusivamente ao mestrado, iniciado em 2021.

Apesar da coordenação empreender certos esforços em ofertar o componente curricular, os professores(as) não se mostravam muito interessados em lecionar a disciplina, o que acredito que, a priori, tenha sido por desconhecimento teórico e a escassez de material didático na época. Tendo despertado em mim o interesse pelo estudo das relações raciais ainda na universidade, solicitei à coordenadora lecionar o componente, mesmo prevendo os dilemas que enfrentaria.

O trabalho com o campo das relações étnico-raciais, de fato, exigiu muito empenho e dedicação sobre leituras e pesquisas para a produção dos materiais e organização das aulas.

Apesar de ter cursado o componente de História e Cultura Afro-brasileira na graduação, eu não apresentava muito domínio sobre o assunto. Das dificuldades que senti, além da falta de material didático, houve a ausência de um suporte pedagógico mais efetivo. Buscando, então, aprofundar meus conhecimentos, em 2018 ingressei numa Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais pela Universidade Candido Mendes

O ingresso me possibilitou ampliar os horizontes acerca das relações étnico-raciais e da formação docente. A partir dos questionamentos e inquietações que emergiram após a conclusão do curso em 2020, comecei a estudar e me preparar para realizar o meu sonho de fazer o mestrado em educação, sonho que surgiu ainda na graduação e alimentado durante estes anos.

Após um ano de muita dedicação e empenho, em dezembro de 2020 recebi o tão sonhado resultado da seleção, sendo aprovado como aluno regular no PPGEd da UESB, para a turma de 2021. Foi um momento de êxtase, ali pude ver que o meu sonho de ser mestre estava começando a se concretizar. Ser mestrando de fato foi um grande desafio, ainda mais no tempo de pandemia da covid-19.

De toda a vivência durante os dois anos de mestrado, o período mais difícil e que me desestabilizou emocionalmente, foi o falecimento de minha mãe-avó em 09 de abril de 2021, período que estava no segundo mês de aulas do mestrado. A perda de minha avó (mainha, como a chamava), foi um período muito difícil e doloroso para mim, porquanto naquele momento que o mundo passava com a pandemia da covid-19 e as milhares de mortes no Brasil, eu perdi a minha joia preciosa, a pessoa que mais amava nessa vida, que me criou desde o primeiro dia de nascido, entre o pente da piaçava e o trabalho de marisqueira, me deu tudo o que necessitei, de toda elas o amor.

A pessoa que foi minha mãe, pai e avó, e a ela dedico este sonho, que foi conquistado através dela que, por muitas vezes, ouvia a televisão baixinho e até saia da sala e ia para o quintal para fazer silêncio e não me atrapalhar nos meus estudos, com ela dizia “as coisas da escola”. Mesmo ela não sabendo o seria um mestrado, por quando não teve a oportunidade de estudar, em seu coração ela sabia que era algo extremamente valioso e importante para mim. Me dói deixar registrado neste escrito este relato, e saber que ela não está comigo neste momento para comemorarmos juntos mais essa conquista.

Neste período, confesso que foi grande o desânimo e a vontade de desistir do mestrado, já que era um sonho que naquele momento tinha perdido totalmente o sentido. Agradeço imensamente às pessoas que me sustentaram e me deram forças para prosseguir no mestrado, em especial à profa. Dinalva Macêdo (minha orientadora), que com muita luz e sabedoria me

deu auxílio e energias positivas nesta fase tão difícil, agradeço também a Mariely Rosário pela amizade e parceria deste os tempos de escola, e de cursarmos o mesmo programa na mesma turma no mestrado, estarmos juntos neste percurso me fortaleceu neste processo. Gratidão Mari.

A perseverança e força em não desistir do mestrado foi um ato de desafio. O contato com os colegas e amigos, a ocupação com as atividades, leituras e escrita da dissertação se constituiu uma espécie de refrigério, porquanto em meio as dores a vida segue o curso e o sonho não morre. Essa breve contextualização é importante para compreender o trajeto e os desafios vividos antes e durante o mestrado e a importância de manter vivo este estudo.

Esta pesquisa teve o propósito de aprofundar os questionamentos que emergiram após a conclusão do Trabalho de Conclusão no Curso (TCC) da Pós-Graduação *latu sensu* em Relações Étnico-Raciais na Universidade Candido Mendes. O estudo objetivou analisar o lugar das relações étnico-raciais e sua abordagem na prática docente dos professores(as) atuantes em duas escolas estaduais no município de Taperoá buscando, também, saber se eles se sentiam preparados para trabalharem com os estudantes questões e temas que envolviam as relações étnico-raciais. Os dez professores(as) entrevistados responderam não se sentirem preparados e não disporem de formação sobre a temática étnico-racial.

Todos os docentes apresentavam uma formação inicial em instituições públicas tais como: UFRB, IFBA e UNEB, sendo majoritariamente graduados pela UNEB. Questionados sobre as possíveis disciplinas que estudaram nos cursos de graduação voltadas à discussão sobre as relações étnico-raciais, a maioria dos respondentes sinalizaram que os cursos de modo geral ofereceram apenas uma disciplina de curta duração.

Os resultados apontaram que a temática étnico-racial nas respectivas escolas, eram trabalhadas como eixo transversal e em projetos interdisciplinares. As instituições realizavam, do mesmo modo, atividades em datas comemorativas, como no 13 de maio[1] e no 20 de novembro[2]. Interrogados sobre a importância do ensino das relações étnico-raciais nas escolas, todos os respondentes se apresentaram favoráveis, relatando as mazelas e a exclusão sofrida pelo povo negro na história do Brasil, o que legitima a importância do debate. A pesquisa apontou, como resultado, a necessidade de formação continuada dos professores, ficando

[1] A data faz referência oficialmente ao fim do regime da escravocrata no Brasil através da Lei nº 3.353 promulgada em 13 de maio de 1888, sendo conhecida como a Lei Áurea ou abolição da escravatura.

[2] O vinte de novembro é comemorado o dia nacional dia da Consciência Negra. A data faz referência ao dia da morte de Zumbi dos Palmares que foi o líder do Quilombo dos Palmares que se tornou um símbolo de resistência contra o sistema da escravidão, bem como defendia a liberdade plena do povo negro.

evidente a falta de preparo teórico e metodológico, bem como a falta de material didático no auxílio pedagógico para os docentes.

Ao longo desses vinte anos de promulgação da lei 10.639/03, têm sido realizadas diversas pesquisas que discutem sobre as relações étnico-raciais na educação básica. Porém, estudos que investigam as relações étnico-raciais no contexto educacional do ensino superior, ainda são bastante escassos no contexto das produções acadêmicas.

No cenário da Bahia, as poucas pesquisas identificadas estão concentradas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do PPGEduC/UNEB e PPGEd/UESB, o que mostra a carência de estudos nesta temática. Reis (2017) afirma que, apesar dos encadeamentos sobre os estudos e pesquisas no campo da educação, ainda se apresentam de modo incipiente as investigações sobre o tema nos cursos de formação inicial de professores, em especial nos cursos de Pedagogia.

É na formação inicial que os professores/as estabelecem as bases de sua atuação educativa. Neste sentido, o trabalho do professor(a) vai muito além da exposição dos conteúdos previstos no currículo escolar. Ele assume o papel de formador e, também, é um agente central no processo de reprodução do sistema, do mesmo modo em que proporciona novas mudanças e rupturas (REIS, 2017).

Foram atribuídos aos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas o compromisso de desenvolver ações e práticas voltados à formação inicial e continuada de professores. Alinhado ao que ocorre na UNEB/XV, é de suma importância estudos analíticos dos currículos nas licenciaturas em Pedagogia, com a finalidade de mapear o espaço ocupado pelos estudos étnico-raciais na formação inicial.

Ciente da importância da UNEB no Baixo Sul da Bahia e do curso de Pedagogia para a formação inicial de pedagogos e pedagogas, muitos destes egressos do Campus XV vêm atuando como professores e coordenadores no ensino básico nas escolas municipais e estaduais da região.

Esta pesquisa possibilita refletir os percursos e trajetórias da formação inicial em Pedagogia na UNEB Campus XV no que tange a relação étnico-racial, como bem sinaliza Godoy (2017), essas investigações nos cursos de Pedagogia se configura um local privilegiado visto a vasta atuação no contexto da educação que este profissional desenvolve.

Portanto, esta investigação tem como objeto de estudo a temática étnico-racial no curso de Pedagogia da UNEB/XV, objetivando compreender por meio do estudo documental do Plano Pedagógico Curricular (PPC), como essas questões têm sido tratadas na formação inicial. Assim, pretende-se identificar e analisar temas e ementas/componentes curriculares do PPC que

contemplam as questões raciais, destacando o lugar que têm ocupado essa discussão na formação do pedagogo/pedagoga; discutir a perspectiva de conhecimento, prática educativa e currículo no PPC do curso de Pedagogia; apresentar, por meio do levantamento nos bancos de dissertações e teses das universidades estaduais baianas, de que modo as relações étnico-raciais estão presentes/ausentes nos currículos de formação dos cursos de Pedagogia no contexto baiano; identificar por meio dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) as produções acerca das relações étnico-raciais e suas contribuições ao curso de Pedagogia e para a educação Baixo Sul baiana. Ademais, problematizar os caminhos possíveis para uma descolonização curricular da formação docente direcionada para as relações étnico-raciais, a partir de uma leitura decolonial.

As mudanças ocasionadas nas últimas décadas no cenário educacional brasileiro, têm exigido das Instituições de Ensino Superior (IES), a formação de professores(as) capazes de lidar com os conflitos sócio, étnico e racial nos contextos escolares, o que demanda aos cursos de licenciaturas a produção de novos conhecimentos, competências e habilidades, a uma formação que atenda aos anseios da sociedade contemporânea (RIBEIRO; MESSEDER, 2014).

Para Macedo (2019) pensar a formação dos pedagogos e pedagogas é pensar uma educação crítica e anticolonial do saber. Menezes (2007) argumenta que estudar sobre as relações raciais na Bahia é um debruçar sobre nós mesmos, uma ação de autoconhecimento, uma busca de nossa identidade de ser e estar no mundo.

Este texto está organizado em sete seções: a introdução que trata de apresentar as minhas relações com o objeto de estudo, a contextualização/problematização e justificativa da temática em discussão, os objetivos, o problema de pesquisa, bem como anuncia a metodologia que embasa este estudo.

A segunda seção “A pesquisa para além de olhares coloniais”, objetiva delinear os aspectos metodológicos desta investigação, fazendo uma breve contextualização histórica do campo empírico da pesquisa. Destaque-se, ainda, que o estudo é de natureza documental, de inspiração na análise de conteúdo na modalidade temática, no intento de analisar o Projeto Pedagógico Curricular PPC do curso de Pedagogia da UNEB XV e suas interfaces com as relações étnico-raciais.

Na terceira, intitulada “Educação para as relações étnico-raciais, currículo e formação docente: uma travessia decolonial”, busca-se evidenciar as travessias decoloniais partindo do olhar de compreender as lutas empenhadas pelo Movimento Negro como ator educador, ao demarcar e reivindicar o direito do Negro a educação. Nesta seção, apresentamos um breve panorama histórico da luta do Movimento Negro sendo a educação a bandeira da luta

antirracista no Brasil; depois, é apresentada a discussão sobre o currículo e as disputas pelo território curricular visando saber de que forma as diferentes teorias do currículo passam a influenciar o pensamento educacional brasileiro no século XX. Por fim, evidenciam-se as contribuições da educação para as relações étnico-raciais como um dos caminhos decoloniais do currículo e da formação docente.

A quarta seção "Relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia: uma análise a partir do levantamento nos bancos de dissertações e teses das universidades estaduais baianas", por sua vez, tem como alvo investigar as pesquisas referentes às relações étnico-raciais nos cursos das licenciaturas das universidades estaduais baianas e como têm sido pensado os currículos destas licenciaturas voltado à temática no contexto estadual. Assim, aqui apresentam-se os resultados encontrados após o levantamento nos bancos de dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades estaduais UEFS, UNEB, UESB, UESC.

Por seu lado, na quinta seção nomeada "Estudos sobre relações étnico-raciais: uma análise a partir do levantamento dos trabalhos de conclusão de curso (TCC) na licenciatura em Pedagogia da UNEB Campus XV", apresentam-se os resultados encontrados após o levantamento realizado no banco de trabalhos de conclusão de curso no curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, pesquisas que abordam em seu bojo, temáticas das relações étnico-raciais e educação. Os dados apresentam um amplo panorama que possibilita compreender os desdobramentos das relações étnicas e raciais na educação Baixo Sul baiana.

A sexta seção "O ensino de História e Cultura Afro-brasileira e as fissuras curriculares para um pensar "outro" sobre a formação docente", objetiva analisar a forma que as relações étnico-raciais são contempladas no currículo de Pedagogia da UNEB/XV e suas implicações na formação inicial dos pedagogos e pedagogas da UNEB, alicerçada numa prática antirracista.

Nesta seção, apresentamos um breve panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil, os discursos e narrativas acerca da identidade do licenciado em Pedagogia e suas atribuições na educação; seguidamente é apresentado as bases organizacionais do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, suas características, princípios e objetivos proposto para o curso e para a formação docente dos ingressos. a subseção três expõe os resultados acerca das análises das ementas, com o objetivo de identificar os componentes curriculares que contemplavam a temática étnico-racial.

Outrossim, a quarta subseção reserva-se a discutir as contribuições do componente curricular de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no curso de Pedagogia, as ações de transgressões e fissuras aos currículos e a formação docente orientada sobre as bases da

colonialidade do poder e o do saber, tomando a interculturalidade epistêmica como caminho de transformação.

Finalmente, a última seção é dedicada às considerações finais. Traz-se uma síntese interpretativa dos resultados da pesquisa, reforçando a importância de um currículo e uma formação decolonial nas licenciaturas para a educação das relações étnico-raciais

2 A PESQUISA PARA ALÉM DOS OLHARES COLONIAIS

O bom pescador, conhece
o mar e os mistérios que se escondem
nas profundezas de suas águas!
No mar, o pescador vivencia dias de calmaria
e outros de fortes correntes, ondas, ventos e tempestades.
Contudo, o bom pescador, não se atemora
ao navegar em meio as grandes ondas
que sacodem o seu barco.
Pois tem a certeza que encontrará
terra firme para aportar e lançar suas ancoras
em águas calmas e transparentes!

Rafael Conceção dos Santos

Na arte da pesca, o pescador necessita conhecer as águas que navegará, dispor de uma boa embarcação, um bom remo, linhas, anzóis, e o conhecimento das correntes das marés, para realizar uma boa pescaria. Na artesania da pesca, é preciso seguir os ritos do mar e ter a paciência para fisgar o peixe em sua linha. Pescar exige empenho, tempo e método!

Semelhantemente a arte da pesca, a atividade da pesquisa científica e da produção do conhecimento segue um rigor ancorado em métodos, técnicas, instrumentos de coletas e análises de dados. Esses fatores possibilitam as condições necessárias para que o pesquisador possa desenvolver estudos sobre as sociedades, histórias, fenômenos, e processos educativos.

Neste entendimento, a arte da pesquisa demanda um aprofundamento epistêmico-metodológico, o dispor de tempo e um olhar atento e minucioso para compreender a linguagem e os símbolos que envolvem o fenômeno ou objeto, que o constitui enquanto algo próprio e singular.

Este capítulo objetiva discorrer acerca do percurso epistêmico-metodológico que orientou o estudo. No primeiro momento, é apresentada uma breve reflexão sobre as características da colonialidade do poder e do saber resultantes do colonialismo e que demarcam o pensamento decolonial como direção de ruptura e fissura nas estruturas da colonialidade. Além disso, destaca a urgência de concebermos “mundos outros” de ciência e de vida para além das fronteiras eurocêntricas.

Destarte, descrevem-se os instrumentos de pesquisa e de análise dos dados utilizados para o trato e interpretação das informações. Após esta etapa, explana-se um breve percurso

sócio-histórico da educação no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia para, por fim, pontuamos as características do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV.

2.1 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE: ALGUMAS REFLEXÕES

O labor da pesquisa, parte inicialmente de uma questão/pergunta que orienta a busca por uma metodologia, técnicas e instrumentos que possibilitem responder aos questionamentos que surgem a partir do cotidiano, possibilitando a superação de velhos paradigmas que criam a realidade. Assim, a atividade da pesquisa se constitui por um fundamento basilar para a produção de qualquer conhecimento que busque compreender a existência e os fatos sociais (MINAYO, 2007).

> É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.* As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos (MINAYO, 2007, p. 16).

Minayo disserta que "toda investigação se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida" (2007, p. 16). Partindo deste entendimento, a questão condutora deste estudo centra-se na análise do lugar ocupado pelas relações étnico-raciais no currículo do curs0o de Pedagogia da UNEB Campus XV e suas implicações na formação inicial dos estudantes. Para compreender esses desdobramentos, partimos epistemologicamente de uma leitura de mundo/sociedade/educação de(s)colonial no caminho de fazer ecoar as vozes subalternas, marginalizadas e silenciadas pela colonialidade do poder-saber-ser arraigadas nos currículos e práticas educativas.

"Uma das maiores preocupações centrais dos trabalhos sobre descolonização e decolonialidade é a questão do conhecimento" (BERNADINO-COSTA; MALDONATO-TORRES; GROSFOGUEL, 2018, p. 07). Posto que a colonialidade do saber dissemina as lógicas de domínio da colonialidade por meio dos conhecimentos organizados nos currículos escolares, é de fundamental importância "trilhar percursos que incluam a *experiência com*, as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de *desaprender para reaprender* novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos" (MIRANDA, 2013, p. 103).

Neste movimento epistêmico-metodológico de desaprender o aprendido, ou seja, do modo eurocêntrico de fazer pesquisa e ciência, para reaprender *junto/com* os sujeitos e as vozes

silenciadas. Na busca destes olhares outros do conhecimento, que nos movimentamos a buscar um caminho insurgente, um caminho epistêmico-metodológico que transcende a linha abissal de ciência/método/conhecimento.

A perspectiva de pesquisa decolonial se endereça na história dos povos denominados subalternos, denuncia as relações de poder da modernidade colonial e suas bases epistemológicas de ciência e mundo (FUCHS; SILVA, 2017). A decolonialidade se posiciona no lado oposto do cartesianismo, das certezas e verdades universais. Busca uma ação dialogista, reflexiva, uma relação de parceria e escuta com os seus colaboradores, de evidenciar outras histórias e narrativas contadas mediante a voz dos silenciados pela colonialidade. É pensar em outros caminhos insurgentes de fazer pesquisa e conhecimento.

A inquietação com o conhecimento do mundo natural e social sempre fez parte do imaginário humano, no sentido de conhecer, transformar e dominar a realidade. Inicialmente, a produção do conhecimento esteve ligada aos mitos e as religiões primitivas como forma de explicação dos acontecimentos, saberes estes que assumiram tais relevâncias tornando-se nas sociedades antigas verdades inquestionáveis, transmitidas por ideias universais.

Ao passo que as sociedades no ocidente avançaram com suas tecnologias, a ciência moderna vai adquirindo um status de poder. Amado (2014) e Minayo (2007) argumentam que a produção do conhecimento epistemológico na ciência moderna estabeleceu o fundamento que o "saber verdadeiro", que só era possível através de um pensar racional e da experiência ocasionada dos métodos e testes como via rigorosa e conclusiva de chegada ao conhecimento. "Dessa forma a ciência moderna transformou-se, no passar dos séculos, na principal narrativa explicativa dos fenômenos do mundo moderno" (FRANÇA, 2020, p. 79).

O positivismo Comtiano no século XIX passou a influenciar, de maneira determinante, o pensamento científico enquanto, por seu lado, o método experiencial possibilitava uma neutralidade interpretativa do fenômeno. Tais fatores levaram essa corrente científica a adquirir um status de hegemonia (AMADO, 2014).

Minayo (2007), por sua vez, sublinha que a verdade científica não é definitiva, acabada e incontestável, mas sim, uma forma de expressão do conhecimento, da busca pelo entendimento e modos de compreender a realidade vivida.

O empreendimento colonial nas Américas promoveu, de modo massivo, o domínio e apagamento da cultura, organizações sócio-políticas e religiosas em nome do projeto civilizatório europeu. Quijano (2005) destaca que a ideia da raça foi o instrumento de legitimidade das relações de domínio nas Américas e tal conceito vai se estabelecer como justificativa central para definir as diferenças humanas em nível global. Para o autor, o controle

estabelecido pela modernidade por meio do pensamento racial possibilitou o domínio das formas de subjetividade, o que reflete diretamente no modo em que o conhecimento é produzido e organizado.

Silva; Baltar; Lourenço (2018) compreendem que, no desdobramento da conquista das Américas, as relações de dominação e poder se mantiveram fixadas mesmo após o fim do sistema colonial. Diante disso, a produção do conhecimento europeu passou a imperar se tornando um "modelo" de transformação social, responsável por levar a civilização e a modernidade de lente europeia as populações consideradas "organizações sociais atrasadas e inferiores" (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). "O padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo" (QUIJANO, 2005, p. 116).

De acordo com Bernadino-Costa; Maldonato-Torres; Grosfoguel (2018) a colonialidade e seus constructos reverberam lógicas cognitivas e existenciais por meio do saber, coibindo o direito de existência do colonizado. Essa hostilidade epistêmica dominadora se impõe sobre outras, impedindo sistematizações que transcendam o seu status controle e poder (SILVA; BALTAR; LOURENÇO, 2018).

A repressão intencional e violenta no campo do saber promoveu marcas profundas e duradouras que imbuíram aos colonizados a pertença de uma subcultura, desvalidando a sua herança intelectual (QUIJANO, 2005). Para o autor, o processo de modernidade proporcionou uma perspectiva de conhecimento eurocentrado, o que implica nos modos de conhecer, na racionalidade e na forma como compreendemos o mundo, sobrepondo-se às outras formas de conhecimento. Os saberes eurocêntricos reverberam sua hegemonia no sentido de invisibilizar os saberes dos subalternos.

Cavalcante; Marinho (2018) nos mostram que a disseminação do conhecimento eurocêntrico dotado de verdades inquestionáveis, frutos da sua ciência e métodos, exerce uma espécie de poder simbólico, no sentido de deslegitimar e erradicar outros modos de produzir ciência e conhecimento. A introjeção destas epistemes e valores eurocêntricos nos processos educativos, resultaram aos seres colonizados uma espécie de auto rejeição às suas raízes étnicas e raciais ao ponto que se aproximam do mundo eurocêntrico, absorvem e reproduzem atitudes de superioridade e desvalorização de sua cultura de origem (SILVA, 2004).

Os saberes eurocêntricos reproduzem os pensamentos que sustentam o ideário da colonialidade do poder-saber-ser. Estes mecanismos mantêm invisibilizadas outras formas de produção do conhecimento originados nos grupos sociais considerados inferiores; os saberes

escolares legitimam como válidos determinados conhecimentos em detrimento de outros (MACEDO; MACÊDO, 2018). Todavia, as imposições hegemônicas da colonialidade historicamente enfrentam poderosos movimentos de luta e resistência por meio de grupos e movimentos sociais subalternizados.

As décadas finais do século XX representaram um período revolucionário na contestação das "verdades" outrora estabelecidas a partir do surgimento de um movimento de produção do conhecimento por meio dos estudos críticos, pós-críticos, os estudos culturais, feministas, pós-coloniais e decoloniais, em diversos países da América Latina e Caribe, em especial no Brasil.

Numa práxis política e emancipadora, diversos pensadores latino-americanos vêm se empenhando na produção de uma leitura e literatura crítica a partir da compreensão dos impactos da modernidade e seus mecanismos que, segundo Quijano (2005), apresentam três eixos centrais: a colonialidade, capitalismo e eurocentrismo; incluímos, também, o patriarcado apontado por Boaventura de Souza Santos. A relação Modernidade/Colonialidade, tem feito emergir os estudos sobre a colonialidade, interculturalidade crítica, a crítica ao colonialismo e suas epistemologias e a pedagogia decolonial (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

Dos pensadores que compõe o grupo de investigação Modernidade/Colonialidade[3], Anibal Quijano foi o responsável por ter cunhado o conceito de *colonialidade do poder*, que se tornou basilar para compreender as formas como o pensamento da modernidade através dos seus mecanismos de poder, mantém por séculos seu status de dominação.

No entendimento de Quijano (2009) a colonialidade do poder é uma das estruturas que dá sustentação ao capitalismo e parte da classificação racial na justificação do domínio colonial. Assim, Quijano traça uma relação entre a raça, dominação e trabalho, tornando a "raça" uma categoria chave para compreender a dominação na América. "A ideia de *raça*, uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as

---

[3] O grupo de investigação Modernidade/Colonialidade surge no final da década de 1990, inicialmente por intelectuais como: Arthuro Escobar, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Edgardo Lander, Enrique Dussel, Fernando Coronil, Nelson Maldonado-Torres, Ramón Grosfóguel, Santiago Castro-Gómez, Immanuel Ballerstein entre outras personalidades. O coletivo tem promovido um movimento epistemológico, político e crítico das ciências fundamentado na lógica da modernidade/colonialidade (BALLESTRIN, 2013).
Neste sentido, a colonialidade e a modernidade são dois conceitos relacionados entre si que opera através da colonialidade do poder, do saber e do ser. Para Quijano (2009) raça, trabalho e gênero são dispositivos que fundamentam o capitalismo colonial/moderno.
Conforme Ballestrin (2013), o "giro decolonial" refere-se ao movimento de resistência, teórico, político e epistemológico e uma leitura de mundo a partir de uma perspectiva latino-americana e não eurocêntrica. Dito isto, a decolonialidade opõe-se a colonialodade e suas estruturas de poder.
Para maiores aprofundamentos acerca do grupo Modernidade/Colonialidade, consular o texto "A américa Latina e o giro decolonial" (2013) de Luciana Ballestrin.

dimensões mais importantes do poder mundial" (QUIJANO, 2005, p. 107). Nas palavras de Quijano, a colonialidade do poder é entendida como:

> O poder é o espaço e uma malha de relações sociais de exploração/dominação/conflito articuladas, basicamente, em função e em torno da disputa pelo controlo dos seguintes meios de existência social: 1) o trabalho e seus produtos; 2) dependente do anterior, a 'natureza' e os seus recursos de produção; 3) o sexo, seus produtos de reprodução da espécie; 4) a subjetividade e seus produtos, materiais e intersubjetivos, incluindo o conhecimento; 5) a autoridade e os seus instrumentos, de coerção em particular, para assegurar a reprodução desse padrão de relações sociais e regular as suas mudanças (QUIJANO, 2009, p. 76).

A colonialidade do poder dá margem a mais duas categorias centrais: a colonialidade do saber e do ser. Martins; Benzaquen (2017) apontam que a colonialidade do saber refere-se às formas de produção do conhecimento e os processos de deslegitimação e apagamento dos saberes produzidos pelos povos dominados. São saberes estruturados de forma hierárquica e universalizada que atribui a si mesma um status de verdade absoluta, nesse sentido, são conhecimentos que tomam forma nas práticas curriculares reproduzindo o pensamento colonial e servindo de instrumento da colonialidade do poder.

Com relação a colonialidade do ser, se compreende que são as manifestações do como a relação saber e poder exerce controle sobre o corpo dominado, na linguagem, estética, forma de pensar e os fazeres culturais (FANON, 2008), o que produz sentido de inferioridade e desvalorização das identidades e os distanciamentos dos colonizados as suas raízes étnicas. A colonialidade do ser produz uma espécie de naturalização e conformidade das injustiças e das diversas manifestações das desigualdades.

As escolhas metodológicas estão relacionadas às posições epistemológicas, o que evidencia não apenas os percursos metodológicos da pesquisa, como elucida a visão de mundo do pesquisador (CALDERÓN, 2017). A decolonialidade nos leva a redescobrir e reavaliar os conhecimentos acadêmicos, a questionar e a reescrever a história, a pensar outros mundos possíveis. Coadunando com Fuchs; Silva (2017), acreditamos que as pesquisas decoloniais no campo da educação devem produzir o conhecimento em parceria com os sujeitos da investigação proposta, que leve à transformação de práticas educativas, de pesquisa, e da ação política.

A ação decolonial consiste no movimento de desconstruir a racionalização colonial, dos etnocentrismos. A defesa da decolonização dos métodos e da ciência, do saber, passa pelo ato de descolonização de nós mesmos (a descolonização do ser) (FRANÇA, 2020). Decolonizar está para além de uma crítica teórica, é um caminho de libertação das opressões da colonialidade

eurocêntrica e do capitalismo, integrando em sua crítica as questões da cultura, as relações étnicas e raciais, de gênero, econômicas e religiosas (MARTINS; BENZAQUEN, 2017).

Pesquisar sobre as ausências na educação, em especial na Pedagogia, é compreender o quanto que a colonialidade do poder-saber-ser produz/reproduz lógicas eurocêntricas de mundo e exclusões na educação e nos percursos formativos dos professores, nos fazeres curriculares. Para tanto, as lutas dos movimentos sociais e educacionais têm denunciado e postulado a emergência de descolonizar os saberes/conhecimentos conjuntamente com o fomento de novos currículos e práticas formativas.

É pertinente sublinhar que não adotamos uma metodologia decolonial de pesquisa. Todavia, salientamos que essas reflexões nos possibilitaram passar pela travessia conflitante dos conhecimentos/saberes, que nos movem a sair das margens coloniais, e atravessarmos as correntezas que nos levarão a outra margem do rio, para estudarmos a temática racial na formação inicial de professores/as, com vistas a uma práxis pedagógica insurgente e transgressora.

2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA E ANÁLISE DOS DADOS

Uma vez que o objetivo deste estudo buscou analisar como tem sido postulada as relações étnico-raciais no currículo da licenciatura de Pedagogia da UNEB/XV, a nossa proposta se destina a investigar o Projeto Pedagógico Curricular – PPC, e os ementários dos componentes curriculares que constituem a formação do pedagogo(a) formado pelo Campus/XV. Para alcançarmos os objetivos propostos, tomamos como caminho de análise, o estudo documental, com a utilização da técnica de análise de conteúdo, a qual descreveremos mais à frente.

O estudo documental corresponde à atividade de pesquisa que busca analisar os documentos e materiais de ordem pública e privada. De acordo Bogdan; Biklen (1994), os documentos escritos apresentam uma fonte variada de informações presentes em atas, diários pessoais, livros, jornais, fornecendo datas, relatos e transcrições aprofundadas dos fatos históricos e sociais que, através da análise permite compreender como os sujeitos pensam e interpretam o mundo.

Conforme Gil (2002), a investigação documental, em linhas gerais, desenvolve análises de materiais diversificados que ainda não tenham recebido uma observação minuciosa. Neste pensamento, esta forma de pesquisa constitui os documentos como fontes estáveis e ricas de informações, sendo constituída como uma fonte importante para pesquisas históricas. Bogdan;

Biklen (1994), classificam os estudos documentais em duas categorias gerais: os documentos pessoais e os oficiais.

Na categoria dos documentos oficiais, essas formas de documentos estão presentes em diversas instituições sociais burocráticas, a exemplo das universidades e das escolas de ensino básico e profissional. As atas, documentos sobre uma política institucional específica, registros e dossiers têm sido analisados pelos pesquisadores como escritas subjetivas na medida em que carregam interpretações e enviesamento dos seus autores (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Os teóricos argumentam que:

> Os investigadores não estão interessados na 'verdade' como é convencionalmente concebida. Eles não estão à procura do 'verdadeiro retrato' de qualquer escola. O seu interesse na compreensão de como a escola é definida por várias pessoas impele-os para a literatura oficial. Nesses documentos os investigadores podem ter acesso à 'perspectiva oficial', bem como às várias maneiras como o pessoal da escola comunica. Muito do que chamamos *documentos oficiais* está facilmente disponível para o investigador, embora alguns estejam protegidos por serem privados ou secretos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 180).

Ludke; André (1986) conceituam o estudo documental como uma técnica valiosa para os estudos qualitativos, porquanto compreendem por documentos todos os objetos textuais que relatam os comportamentos humanos.

> Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Nesse sentido, propõe a identificação de atos e fatos presentes nos escritos, se configurando como uma técnica importante nos estudos de legislações e normativas de finalidades educativas. A análise documental possibilita ao pesquisador o retorno aos documentos sempre que necessário, resultando em maior seguridade aos dados recolhidos (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Na análise documental, outros passos importantes são necessários para o desenvolvimento do estudo, sendo estes: a escolha e categorização de quais documentos serão realizadas as análises e a forma que os documentos serão examinados, o que no geral recorre-se a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo consiste numa técnica que explora a expressão humana e a relações entre discurso e realidade, verificando seus significados através dos processos sociais. "O significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas

características definidoras e pelo seu *corpus* de significação" (FRANCO, 2018, p. 13). Ou seja, o conteúdo das mensagens expressa crenças, valores e emoções a partir de indicadores das representações sociais, cognitivas e/ou subjetivas.

Assim sendo, as mensagens expressam as representações sociais, elaboradas mentalmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o objeto do conhecimento, que reconhece o papel ativo do sujeito neste processo. Por conseguinte, torna-se indispensável considerar que a emissão de mensagens está umbilicalmente vinculada ao contexto de seus autores, que leva em consideração.

> [...] condições contextuais que envolvem a evolução histórica da humanidade; as situações socioeconômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos, o acesso aos códigos linguísticos, o grau de competência para saber decodificá-los o que resulta em expressões verbais (ou mensagem) carregadas de componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis. (FRANCO, 2018, p. 12).

Nesse sentido, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos para a análise de conteúdo. Ademais, outro requisito indispensável é que essa metodologia requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação meramente descritiva, sem estar relacionada a outras características do emissor, é de pequeno valor. Portanto, "um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, a outro dado, sendo que o liame entre eles se fixa por uma base teórica" (FRANCO, 2018, p.18).

> A análise de conteúdo permite ao pesquisador fazer inferências sobre qualquer um dos elementos de comunicação, quais sejam: a fonte de emissão, o processo codificador que resulta em uma mensagem utilizada de um canal de transmissão a um receptor da mensagem e seu respectivo processo decodificador (FRANCO, 2018, p. 21).

O conteúdo de uma mensagem é tão rico que permite infinitas interpretações, mas é apenas o ponto de partida. Desta forma, é imperioso que os resultados da análise de conteúdo reflitam os objetivos da pesquisa, devidamente contextualizados. Para tanto, é necessário fazer um percurso metodológico com foco nos propósitos da pesquisa, do objeto de investigação, do material disponível e da perspectiva teórica adotada.

Para a discussão e análise dos dados, recorreu-se aos elementos da técnica da análise de conteúdo, na modalidade temática, que pode ajudar a apreender o que está por detrás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado. Assim sendo, na análise temática o conceito central pode ser um tema, uma palavra, uma frase ou um resumo,

tendo em vista descobrir os núcleos de sentidos e significados que compõem a comunicação para captá-la e analisá-la em diálogo com o aporte teórico.

Com base nesse aporte teórico-metodológico, estudamos o fluxograma com o intuito de identificar os componentes curriculares que estabelecem em seu conjunto, conteúdos e temáticas que atravessam as relações étnico-raciais. A partir das leituras dos ementários, nos inspiramos em Miranda (2018) que realizou uma pesquisa de doutorado que teve como objetivo analisar aspectos do currículo de formação inicial de professoras da Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais, com o foco na Educação das Relações Étnico-Raciais. Ao analisar o currículo/disciplinas/ementários, a autora estabeleceu como categorias: disciplinas que a temática aparece de modo parcial; disciplinas em que potencialmente pode-se abordar a temática étnico-racial; e por fim, as disciplinas que não abordam a temática étnico-racial. Assim sendo, tomamos essas referências para *analisar como as relações étnico-raciais são contempladas na formação docente do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV de Valença-Ba*. Esta análise foi descrita na seção 6.3 deste estudo.

Ademais, o percurso de análise desta metodologia pode ser explicitado pelas fases da categorização, inferência e interpretação. A categorização visa objetivar a análise. É importante que as categorias (ou classes) sejam homogêneas, obtidas a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização. A inferência ocorre pela dedução lógica do conteúdo que está sendo analisado. Necessário partir de premissas já aceitas a partir de outros estudos acerca do assunto analisado. Nas palavras de Franco (2018, p. 31) “a interpretação serve para ir além do material, isto é atribuir um grau de significação mais ampla aos conteúdos analisados”. Para fazer interpretação precisa-se de uma sólida fundamentação teórica do que se está investigando. A boa qualidade de interpretação transparece quando se consegue fazer a síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica que embasa o estudo.

2.3 BAIXO SUL: UMA TRILHA HISTÓRICA DA COLONIZAÇÃO, RESISTÊNCIA E O CONTEXTO EDUCACIONAL

O território de identidade do Baixo Sul da Bahia tal como conhecemos hoje, carrega uma rica história palco de lutas e resistências dos indígenas e negros que aludem aos primórdios da colonização portuguesa na Bahia. Fernandes; Rosário (2017) demarcam que nas terras brasileiras onde quer que tenha existido regimes escravagistas, constituíram-se ações e

resistência a escravidão. De acordo com Santos (2021), as terras do Baixo Sul na era colonial faziam fronteira entre duas importantes capitanias, ao norte com Capitania do Paraguaçu e, ao sul com a Capitania dos Ilhéus.

Durante o empreendimento colonial no litoral baiano, a região se tornou um importante centro econômico com a produção de madeira e alimentos. Com uma rica fauna e flora, de rios e mananciais, todo o território era habitado originalmente por centenas de indígenas aimorés, sendo os mesmos botocudos ou tupiniquins (SANTOS, 2021). Nascimento pontua que:

> No século XVI, mais precisamente em 1534, os Tabuleiros Costeiros de Valença – compreendendo a Sub-região de Jaguaripe até Ilhéus, da qual faz parte o Baixo Sul, habitados então pelos índios tupiniquins – passam a pertencer à Capitania de São Jorge dos Ilhéus, em conjunto com o Vale do Jiquiriçá. Expulsos pelos índios aimorés de área próxima a Ilhéus, os donatários da Capitania estabeleceram-se no ano de 1533 no arquipélago da atual Cairu. (NASCIMENTO, 2007, p. 36).

De acordo com Nascimento (2007), foi a partir de 1534 que a região passou a ser integrada ao domínio de posse da administração da Capitania de São Jorge dos Ilhéus. O autor disserta que, na região Sul nas proximidades da sede da capitania, ocorreram diversos conflitos entre os portugueses e os indígenas aimorés. Após a derrota para os indígenas, eles partem em direção às terras do Baixo Sul.

Imagem 01 – Mapa do arquipélago de Tinharé no Baixo Sul da Bahia

Fonte: Google Maps fevereiro de 2022, imagem editada pelo autor.

A ocupação territorial pelos portugueses foi iniciada pela expedição liderada por Francisco Romeiro tenente do então capitão donatário Jorge Figueiredo (SANTOS, 2021), “a primeira povoação foi instalada no Morro de São Paulo por volta de 1535, na área onde, posteriormente, foi construído o forte, (BORSOI, 2021, p. 234)” para proteger de possíveis invasões a Ilha de Tinharé, dando início às ações de exploração do arquipélago que compreende as praias de Boipeba, Gamboa do Morro, Garapuá e Morro de São Paulo, e as comunidades quilombolas e ribeirinhas, áreas que compõe o atual município de Cairu, como demostrado na imagem acima.

Referente a atividade de ampliação territorial da Capitania dos Ilhéus para esta região, Santos (2021) assinala que os primeiros núcleos do povoamento colonial derivam de três locais importantes: a Vila Boipeba, Vila de Cairu e a Vila de Camamu, as denominadas vilas de baixo. De toda forma, é importante pontuar que as ações de colonização dos indígenas que habitavam o território do Baixo Sul promoveram diversos embates e movimentos de luta e resistência dos indígenas aimorés (NASCIMENTO, 2007). Após três décadas de embates, foi possível gerar acordos de paz entre indígenas e europeus.

Com a “pacificação” dos indígenas aimorés e a retomada de ocupação das terras do continente no início do século XVI (BORSOI, 2021), Santos (2021) pontua que, em 1563, veio a ocorrer uma epidemia de varíola em Ilhéus. Tal epidemia se alastrou para o norte do estado, chegando à Ilha de Tinharé e a Itaparica e gerando, entre os anos de 1563 e 1564, a morte de muitos indígenas. Considerando, do mesmo modo, a fome que ocorrera, isso vai contribuir para o despovoamento dos aldeamentos na região. Conforme os relatos jesuítas somavam em torno de vinte e quatro, localizados entre a ilha e o continente, em especial o de Taporagoá na Ilha de Tinharé, criado em 1561 pelo missionário da ordem jesuíta Luiz da Gram. Como pontuou a autora, quando nos voltamos a indagar sobre a presença e o “sumiço” dos indígenas na região, tal desaparecimento é atribuído e “justificado” no senso popular ao surto epidêmico de varíola.

Como ocorrera em outras capitanias espalhadas pelo litoral do nordeste brasileiro, as primeiras atividades econômicas foram baseadas na extração de madeiras nobres como o pau-brasil e, posteriormente, a implantação dos latifúndios da cana-de-açúcar e a instalação dos engenhos, de uso inicialmente da mão de obra indígena e seguidamente da força de trabalho dos negros africanos.

A essa questão Nascimento (2007) e Porto (2016) nos esclarecem que no século XVI o açúcar era uma poderosa fonte de lucro para as capitanias, o que levou à tentativa de implantação da cultura açucareira no Baixo Sul. Os autores pontuam que o empreendimento português não obteve sucesso em tal atividade devido ao clima úmido do local e aos diversos

ataques empreendidos pelos indígenas às plantações e engenhos, que logo findou o ciclo da monocultura canavieira no território.

Conforme Nascimento (2007) e Porto (2016) com o insucesso da atividade açucareira, o território foi designado a produção agrícola de exportação para o abastecimento da capital e região, tendo na cultura da mandioca, com a produção da farinha, a nova protagonista. No século XVI, na Bahia, a farinha de mandioca era um alimento fundamental na base alimentar nas capitanias, sendo consumida pelos negros escravizados, homens livres e a alta elite baiana. A farinha era enviada a Salvador na época capital do império e ao Recôncavo baiano que, nesse contexto, era um importante centro político e local que concentrava os principais engenhos da produção açucareira (SANTOS, 2021).

> O cultivo da mandioca foi por um longo período a principal atividade econômica da região, abastecendo primeiro as grandes fazendas de cana-de-açúcar da região do Recôncavo nos séculos XVII e XVIII e, em um segundo momento, as lavouras de cacau que passaram a marcar presença na região do Litoral Sul ao longo do século XIX e XX, principalmente nos arredores de Ilhéus e Itabuna (PORTO, 2016, p. 52).

As vilas de baixo (Boipeba, Cairu e Camamu) irão se tornar, neste período, os primeiros centros de cultivo restrito apenas à cultura da mandioca (SANTOS, 2021). Com a grande produção da farinha, Santos (2021) pontua que no século XVIII outras culturas vão adentrar ao território como as lavouras de arroz, café e cacau no século XIX, em especial nos centros de Camamu e Valença.

Para Borsoi (2021), as fundações dos núcleos urbanos nesta região resultam do sistema agrário na Capitania dos Ilhéus e das normativas jurídicas advindas de Salvador que viabilizou as organizações das primeiras vilas e freguesias, gerando o surgimento de uma pequena elite regional. “Os núcleos surgidos nos tempos da Capitania tiveram como eixos norteadores a defesa da costa, a instalação de aldeamentos indígenas e a produção de mantimentos e insumos” (BORSOI, 2021, p. 245).

Porto (2016) disserta que o território do Baixo Sul concentra uma forte presença de negros e afrodescendentes, resultantes do perverso movimento do tráfico negreiro. Durante o século XVI, foram desembarcados centenas de africanos nos portos das vilas de Tinharé e Camamu. Vinham direcionados tanto aos diversos tipos de atividades laborais, como também a uma ação de povoamento da região, no sentido de impedir as possíveis ameaças de invasão dos holandeses.

A mão de obra desembarcada nestes portos era direcionada às lavouras de cana-de-açúcar no Recôncavo ao norte da Capitania dos Ilhéus, como também as medias e grandes propriedades no Baixo Sul, que tinham por principal atividade econômica o cultivo da mandioca e a produção da farinha, como já destacado no texto (PORTO, 2016).

As comunidades quilombolas no território de identidade são um marco importante na luta pela resistência ao empreendimento colonial na região. Não diferente de outras regiões do Brasil colonial, as fugas dos índios e negros de fazendas e engenhos pelo sonho a liberdade obteve seus desdobramentos no Baixo Sul. Porto (2016) descreve que os negros, em fuga das fazendas locais e advindos do Recôncavo, adentram a densa mata atlântica e ali estabelecem os quilombos. O autor argumenta que houve recorrentes empreitadas do governo regente da época, na desarticulação dos quilombos por meio do recrutamento de indígenas que conheciam a mata regional e possuíam grandes habilidades para se moverem nas matas.

Além disso, o teórico supracitado pontua que os quilombos no território foram, majoritariamente, resultantes de pequenos agrupamentos rurais, alguns próximos às áreas urbanas. Atualmente, no Baixo Sul, somam-se mais de oitenta comunidades entre certificadas e em processos de reconhecimento pela Fundação Palmares. Até a presente data, cinquenta e quatro já constam com titulação.

Em conformidade com Fernandes (2020) o território carrega uma forte vivência herdada pelos negros, expressa e presente nas memórias e histórias, na língua, na religião, nas manifestações culturais, nos vínculos familiares residentes ou não dos territórios quilombolas no Baixo Sul; “a população de todo território de identidade conhecido como Baixo Sul possui uma herança étnica em comum: é de descendência dos povos Kongo/Angola” (FERNANDES, 2020, p. 25).

Apesar dos avanços nas políticas públicas, no que versa ao reconhecimento e contribuição histórica, cultural e identitária dos povos quilombolas, Porto (2016) levanta uma outra questão muito importante: o movimento no Baixo Sul e sua disputa pelos territórios das comunidades tradicionais de pescadores e quilombolas, pelos grupos empresariais nacionais e internacionais, visando o controle do turismo das praias e dos recursos naturais, configurando, nos últimos anos, uma crescente fonte econômica. Em contrapartida ao capital turístico, diversos movimentos vêm ocorrendo na luta e defesa dos povos tradicionais e seus territórios.

O Território de Identidade do Baixo Sul ocupa uma área de 7.247,86 km², de clima úmido. A região apresenta uma grande extensão litorânea sendo constituído administrativamente por 14 municípios: Aratuípe, Cairu, Camamu, Gandu, Igrapiúna, Ituberá,

Jaguaripe, Nilo Peçanha, Piraí do Norte, Presidente Tancredo Neves, Taperoá, Teolândia Valença e Wenceslau Guimarães (BAHIA, 2016).

Imagem 02 – Mapa demonstrativo do Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia

Fonte: SEI, março 2022, imagem editada pelo autor.

Com poucos aspectos de investimentos industriais, a base econômica se alicerça majoritariamente na agricultura, prestação de serviços, na pesca e no turismo das cidades litorâneas. De acordo com Nascimento (2007) e Porto (2016), a região apresenta, no contexto contemporâneo, uma diversificada atividade de produção agrícola de frutas, alimentos e matérias primas, a exemplo da piaçava, dendê, cacau, mandioca, seringueira, café, cravo, guaraná, urucum dentre outros produtos.

Somado a agricultura, a atividade pesqueira se configura uma importante base econômica, em especial nas cidades litorâneas que por meio da comercialização de produtos como peixes, mariscos e frutos do mar, e da atividade extrativista tanto nas comunidades tradicionais e nas cidades, o que se constitui como uma fonte de renda para muitas famílias que sobrevivem da pesca, além de serem alimentos importantes na dieta alimentar na região (PORTO, 2016).

No que versa sobre a educação no Baixo Sul, Vinhaes (2007) disserta que a região apresentava um percentual alto de analfabetismo, sendo que mais da metade da população, com

25 anos ou mais, não sabiam ler. Na faixa etária com mais de 10 anos era de 34,3% sendo superior à taxa do Estado da Bahia de 21,6%. Apesar do percentual, no último censo de 2010, o território apresentava uma taxa de analfabetismo de 23%, permanecendo superior a taxa de analfabetismo estadual de 16,3%. Ainda assim, é visível uma diminuição nos índices de analfabetismo na região (BAHIA, 2016).

A autora ainda levanta uma outra questão: a ausência e a precarização da formação docente dos professores da educação básica no Baixo Sul. Vinhaes sinaliza que a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) estabelece como princípio a formação em nível superior em curso de licenciatura plena, para exercício da docência na educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. Apesar de normativa, conforme a teórica, dentre os professores/professoras que assumiam o quadro da educação infantil e das séries iniciais do fundamental I, a expressa maioria portava apenas uma formação no ensino médio, sendo apenas 2,45 % que obtinham nível superior.

A precarização e a falta de formação docente era decorrente da carência de instituições de educação superior. É essa ausência que vai viabilizar a implantação da UNEB Campus XV, em 1997, com a oferta do curso de Pedagogia, fazendo com que a instituição assuma a responsabilidade de formar professores para a educação básica, por meio da licenciatura de modo presencial nas instalações do Campus como, também, pelo projeto Rede Uneb 2000, na oferta de cursos de licenciatura em pedagogia para professores do fundamental I (1º a 4º série), e a PARFOR (Plataforma Freire), através de parcerias com as prefeituras dos municípios do Baixo Sul (MARIANO, 2015).

A vinda da UNEB se constituindo a primeira instituição de educação superior na atribuição de formar e capacitar os professores e professoras para atuação na educação básica viabilizou, de certo modo, o posterior o surgimento de outras instituições[4] de nível superior de cunho privado, ofertando outras licenciaturas em Pedagogia e demais cursos, o que possibilitou a Valença se configurar como a cidade universitária de todo Baixo Sul, dado ao fator que tanto as instituições públicas quanto particulares de ensino, estão instaladas na cidade o que gera o deslocamento semanalmente de muitos estudantes dos municípios circunvizinhos, sendo a expressa maioria estudantes do setor privado.

---

[4] A ausência de instituições superiores em outros municípios da região possibilitou que Valença adquirisse o posto de cidade universitária. Concentra, em seu território, as instituições de nível superior que estão presentes no Baixo Sul, na oferta dos cursos de licenciatura e bacharelado, como também, especializações Latu Sensu, a exemplo das seguintes: UNEB e IFBA (públicas); FAZAG, FAESB, FACTIVA, UNIASSELVI, UNOPAR, UNINTER, UCAM, Faculdade Atenas, Estácio e Unicesumar (setor privado). Os cursos são ofertados nas modalidades presencial, semipresencial e EAD.

2.4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB CAMPUS XV

A Universidade do Estado da Bahia é uma instituição pública de educação superior estruturada em sistema multicampi, mantida pelo governo do Estado da Bahia. A UNEB se constitui em 29 departamentos distribuídos em 24 campi entre a capital e as cidades do interior.

Conforme disserta Boaventura (2009) a UNEB foi criada pela Lei Delegada n° 66/1983 e pelo Decreto 31.299/83 do governo do Estado da Bahia, elevando a universidade a autarquia ligada à Secretaria de Educação e Cultura do Estado, adquirindo parecer favorável do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE/BA) na portaria 375/86 aprovada em 02 de junho de 1986, o qual viabiliza a autorização do funcionamento da UNEB em 17 de julho de 1986, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) por meio da liberação Decreto de n° 92.937.

A descentralização da universidade do contexto da capital, possibilitou a extensão das suas unidades para outras cidades do estado. Isso permite que a educação superior chegue a outros territórios e grupos sociais, proporcionando não apenas a formação acadêmica, bem como a possibilidade de melhores condições de vida, social, econômico, cultural e científico.

A UNEB campus XV iniciou suas atividades em abril de 1997, com a oferta do curso de Pedagogia. Sediada Valença, a cidade apresenta em termos populacionais e econômicos um nível diferenciado frente às outras do Baixo Sul; a economia valenciana se diversifica entre a pesca, agricultura, o comércio de serviços e a atividade industrial. Na condição de maior cidade, Valença conta com instituições que atendem não apenas a população local, mas a demanda regional.

Apesar de o Baixo Sul possuir uma diversidade que vai desde suas belas praias, rios, manguezais, agricultura, o território apresenta um baixo desenvolvimento humano e econômico, se comparado a outras regiões do estado. Esses fatores refletem diretamente nos marcadores da educação já pontuados por Vinhaes (2007) e Bahia (2016) acerca do índice de analfabetismo alto, superando a taxa estadual.

É nesse contexto desafiador que a UNEB se insere no compromisso de, além de contribuir na resolução de erradicar o analfabetismo, lidar com os problemas sociais por meio de uma ação agregadora e não excludente. Neste sentido, o surgimento do Campus XV relaciona-se diretamente à implantação do curso de Pedagogia. Inicialmente, o DEDC/XV teve suas instalações no CESVA (Centro de Ensino Superior de Valença) com o primeiro vestibular 1997.1 dispondo de quarenta vagas no período noturno, habilitando o pedagogo/pedagoga ao Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Escola/Empresa (PPC, 2019). Mariano

(2015) demarca que a UNEB Campus XV foi a primeira instituição de ensino superior de todo o Baixo Sul, com a missão de formar professores/professoras para a educação básica.

Posteriormente, o Campus XV passou a funcionar nas instalações do CEFET (Centro Federal de Educação Tecnológica) por via do convênio entre a UNEB, o CEFET e a Prefeitura de Valença, durante o período de oito anos. Em 2006, o Campus passou por mais uma realocação de espaço, funcionando no antigo Colégio Paulo Freire, sob o contrato de aluguel. Em 2013, após mobilizações, a UNEB XV passou a ter sede própria localizada no Bairro do Novo Horizonte na Rua Boulevard s/nº próximo à rodovia BA 001. A conquista da sede própria possibilitou melhores condições e recursos com espaços adequados e acessibilidade a pessoas com necessidades especiais, como ilustram as imagens abaixo:

Imagem 03 – Pavilhão principal

Fonte: Imagem registrada pelo autor, 2022.

Concentra as atividades administrativas do Campus: diretória, secretária acadêmica, NUPE, sala dos professores, os colegiados de Pedagogia e Direito, biblioteca, brinquedoteca, auditório, sala de reuniões, CPD, laboratório informática, copa, e quatro salas de aulas almoxarifado.

Imagem 04 – Pavilhão anexo

Fonte: Imagem registrada pelo autor, 2022

Concentra as salas de aula dos cursos de Pedagogia e Direito, sala da coordenação de estágio do curso de Pedagogia, laboratório de informática, sala de coordenação e arquivos da PAFOR, e área de circulação.

Imagem 05 – Praça Marielle Franco

Fonte: Imagem registrada pelo autor, 2022

Situada ao fundo do prédio principal, a esquerda da imagem fica a cantina, ao lado direito estar o núcleo de práticas jurídicas, ao fundo, a passarela que dá acesso ao prédio anexo.

Até o ano de 2021, o Campus XV ofertava dois cursos presenciais, Pedagogia (licenciatura plena) e Direito (bacharelado). Em 2022 foi aprovado um terceiro o curso, o de Engenharia de Aquicultura, que será ofertado de forma presencial fundamentado na pedagogia da alternância com 40 vagas e início das aulas no semestre 2022.2.

São ofertados, também, os cursos de Pedagogia, História e Letras pela PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores) conveniado com os municípios de Camamu, Marau, Teolândia e Vera Cruz. Estão igualmente vinculados ao Departamento 142 graduandos da Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir de convênio firmado entre a UNEB e as cidades de Valença e Amargosa através da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB, que passaram ofertar outros cursos de graduação.

O curso de Pedagogia foi reconhecido em 2004 pelo Decreto Estadual 9207. No mesmo ano, ocorreu uma modificação no currículo habilitando o egresso na atuação da Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos. Em 2008 foi realizada uma nova reformulação, com o aumento da carga horária de 3.185 para 3.475 e, em 2011, passou por mais uma reformulação com a extensão de carga horária para 3.485 horas, a partir de então como Licenciatura em Pedagogia. Nesta última reformulação do curso, conforme o PPC (2019), a sua carga sofreu novas alterações passando a conter 3380 horas.

O corpo docente do curso de Pedagogia é constituído de 20 professores, deste total 15 mulheres e 05 homens. No que compreende a formação (qualificação) do quadro, a formação básica apresenta licenciados e bacharéis de diferentes áreas das ciências humanas e sociais, sendo 04 especialistas, 09 mestres e 07 doutores. Neste percurso 04 professores se encontravam

com o doutorado em andamento. Deste quantitativo que estava em doutoramento, 03 concluíram recentemente o curso. Em regência de trabalho, 18 são efetivos e 02 temporários, sendo 10 em trabalho de dedicação exclusiva e 10 em regime de 40 horas semanais.

A licenciatura ocorre em regime regular semestral, com duração mínima de quatro anos e no máximo sete anos (oito semestres, tempo mínimo, quatorze semestres, tempo máximo). O ingresso ao curso acontece por meio do processo seletivo do Vestibular anual, pelo Sistema de Seleção Unificada (SISU) e, em regime especial, para portadores de diploma, desde que haja vagas disponíveis.

Do total de vagas por semestre, 25% são para participantes do Sistema de Seleção Unificada (SISU), 40% reservadas para estudantes negros com base no Sistema de Cotas Raciais e 5% para estudantes indígenas (PPC, 2019). De concordância com Mattos (2010), a UNEB por meio da política de interiorização universitária em formato multicampi, junto a implementação das cotas raciais com a reserva de 40% das vagas dos cursos de graduação e pós-graduação aos estudantes negros desde 2002, vêm possibilitando o acesso ao ensino superior a muitos cidadãos.

Até o período de 2010, o curso de Pedagogia do Campus XV ofertava 100 vagas, deste total 50 para o turno vespertino e as outras 50 para o noturno. Conforme o PPC (2019), a partir de 2011 através da Resolução 788/2010 do CONSU (Conselho Universitário), houve a suspensão de vagas para a criação de novas turmas no período vespertino. De 2011 para cá, o Campus XV oferta apenas 50 vagas no período noturno.

3 EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA TRAVESSIA DECOLONIAL

Tomemos, aqui, a analogia da travessia de um rio. O percurso de travessia converge na saída de uma margem, tendo por destino aportar do outro lado, em uma nova margem. A depender do volume das águas e da força de suas correntezas, o processo de travessia em correntes turbulentas exige do canoeiro uma aplicação de força e coragem para remar rompendo, assim, com as intempéries postas pelas correntes até que chegue, enfim, na outra margem do rio e aporte seguro sua embarcação.

Seguindo esta analogia da travessia, descolonizar o conhecimento, a educação, o currículo e a formação de professores é semelhante à do canoeiro; enfrentamos correntes, forças e intempéries, contudo, não perdemos o alvo e a esperança de chegar ao destino proposto. O que chamamos aqui de travessia decolonial é justamente a saída das margens coloniais do conhecimento, seguindo esse movimento contínuo de decolonização de fazer vir à tona outros olhares epistemológicos, curriculares, formativos em correntes subalternas, emergentes, pós-abissais.

Neste sentido, as lutas históricas por educação travadas pelas diferentes organizações do Movimento Negro em *movimentos* contínuos, como conversaremos neste capítulo, representa esse processo de travessia, em que continuamos cotidianamente a atravessar e a romper com os velhos paradigmas epistemológicos, os domínios curriculares hegemônicos e as práticas pedagógicos-formativas cartesianas/reprodutoras/excludentes/hierarquizadas, porquanto acreditamos ser possível viver e experienciar novos mundos em outras margens, em margens não-eurocêntricas.

Conversaremos neste ponto do texto, sobre as possíveis travessias de descolonização dos currículos e da formação docente. Tomamos por farol nesta densa travessia as conquistas alcançadas pelo Movimento Negro, a exemplo da Lei 10.639/03, que representa um marco de suma importância, ao fincar a obrigatoriedade do ensino da história negra e afro-brasileira nos currículos das instituições educacionais brasileira, demarcando nossa (re)existência nas terras pindorama. A educação, o currículo e a formação docente constituem esse espaço de legitimação, de transgressão e de contínua disputa.

No primeiro momento, trazemos um breve caminho histórico percorrido pelo Movimento Negro brasileiro e seu protagonismo na luta reivindicatória pela garantia do direito a educação direcionada a população negra. Logo em seguida, no ponto dois, demarcamos uma

linha temporal no que se refere às principais teorias do currículo, suas transformações e influências no pensamento educacional brasileiro, elencando o currículo como este território de disputa e de narrativas do conhecimento e das identidades escolares. Concluindo, dialogamos sobre a educação das relações étnico-raciais enquanto um dos caminhos possíveis de descolonização do currículo e da formação docente.

3.1 O MOVIMENTO NEGRO EM *MOVIMENTO*: A EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DA LUTA RACIAL NO BRASIL

Os movimentos sociais no Brasil são produtores de saberes forjados através das lutas por emancipação social e política. Gomes (2017) pontua que muito dos conhecimentos produzidos pelas ciências humanas e sociais resultam dos esforços e intencionalidades promovidas pelos movimentos sociais que, por meio das denúncias e questionamentos, fizeram emergir temáticas que contestam os conhecimentos postulados enquanto verdades universalizadas.

Heringer (2003) assinala que ainda que a luta e discussão do racismo e as desigualdades pareça ser um debate da sociedade atual, sempre houve no Brasil ações mobilizadas por entidades e grupos negros no enfretamento do racismo. Essas são desconhecidas por muitos e podem mesmo ser vistas como uma questão ausente da agenda política nacional.

O racismo no Brasil, durante décadas, esteve oculto no discurso social da diversidade e na defesa da democracia racial. Schwarcz (2012) pontua que o racismo na condição de mecanismo que estabelece os marcadores das diferenças sociorraciais, mascarando-se por detrás de um discurso universalista dos direitos e garantias que lança o ato de discriminar para o ambiente privado, ou seja, não nega-se diretamente a presença do racismo, mas minora-se/invisibiliza-se a prática racista; “todo brasileiro se sente como uma ilha de democracia racial, cercada de racismo por todos os lados, [o ato de discriminar racialmente é sempre algo que se manifesta no outro]” (SCHWARCZ, 2012, p. 99).

O Movimento Negro, através da sua luta durante décadas, tem promovido poderosas investidas de enfretamento e denúncia do racismo e suas estruturações, revelando o quão presente e vivo é o racimo entre nós, ao demarcar as investidas de inclusão e exclusão social. Em contrapartida, esse movimento negro educador, ao denunciar as mazelas do racismo e ao politizar e evocar negros e negras para a luta racial, tem enfrentado uma movimentação reacionária dos grupos hegemônicos, revelando publicamente o quanto que o racismo se faz presente e se reinventa constantemente em nossa sociedade (GOMES, 2020).

Muito do que sabemos e conhecemos sobre as populações negras e suas contribuições na constituição ao que chamamos contemporaneamente de Brasil só é possível conhecer graças ao Movimento Negro e educador brasileiro (GOMES, 2017). A inserção social do povo negro nas esferas educacionais nasceu das lutas sociais que têm sido travadas ao longo de décadas, e não das ações motivadas pelo próprio Estado brasileiro. Logo, é correto afirmar que sem as ações do Movimento Negro o tema do racismo e da discriminação racial não estariam presentes na agenda políticas brasileira (GONÇALVES, 2011).

> Esta história de mobilização, [originada e desenvolvida pelo Movimento Negro como ator social e político] principalmente no período democrático recente, permitiu que, no início do século XXI, o Brasil se reconhecesse como uma sociedade onde o racismo e as desigualdades raciais estão presentes (HERINGER, 2003, p. 285).

É sobre este Movimento Negro em movimento que conversaremos neste ponto do texto. Contudo, é importante pontuar que o objetivo desta discussão não é o de tecer uma tese histórica do Movimento Negro, mas o de evidenciar as lutas e conquistas do Movimento Negro no campo da educação. Em coadunância com Gonçalves, compreendemos por Movimento Negro:

> [...] as organizações negras, seja sob forma de clubes, de associações, de confederações, ou outras, estamos sinalizando que se trata de uma entidade negra criada pelo Movimento Negro para incidir na sociedade. Dito de outra forma, o Movimento Negro não se confunde com suas organizações (GONÇALVES, 2011, p. 105).

Nesta mesma direção, Gomes (2017) compreende por Movimento Negro as articulações de negros e negras politicamente posicionados, organizados nas lutas contra o racismo e a sua superação em todos os contextos e estruturas da sociedade, na direção não apenas de reconhecer a diversidade étnica e racial, bem como de valorizar a história e a cultura negra e romper as barreiras da exclusão do acesso à educação, bens sociais e direitos impostos aos negros e sustentados pelo racismo estrutural.

O Movimento Negro tem constituído rupturas de extrema importância no cenário brasileiro, ao questionar e desconstruir as estruturas históricas e os estereótipos que sustentam as desigualdades, sendo o fator racial o principal agente das políticas de inferiorização e exclusão. Gomes (2017) pontua que o Movimento Negro ao estabelecer a raça como ponto basilar na analítica do racismo e seus instrumentos de poder, passou a promover um movimento de ressignificação político afirmativa da raça, não no sentido outrora de negação/inferiorização do negro, mas de uma ideia da raça constituída pelo Movimento Negro enquanto ato de emancipação e identidade étnico-racial.

> Ao politizar a raça, o Movimento Negro desvela a sua construção no contexto das relações de poder, rompendo com as visões distorcidas, negativadas e naturalizadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos; retira a população negra do lugar da suposta inferioridade racial pregada pelo racismo e interpreta afirmativamente a raça como construção social; coloca em xeque o mito da democracia racial (GOMES, 2017, p. 22).

Na guinada do século XIX para o XX, se configurou um período social muito importante, principalmente a partir da Proclamação da República em 1889 no Brasil, fazendo emergir diversos movimentos sociais que reivindicavam seus direitos sociais (em especial o direito a terra e a moradia) e condições de vida digna.

Gonçalves (2011) demarca que se popularizaram as associações e clubes dos homens de cor, ainda que inicialmente evitassem o uso do termo negro como forma de autoidentificação, dado a conotação negativa fruto da escravidão. Conforme o autor, aos poucos, essa concepção foi sendo superada e o uso de termologias como negro e preto foram ressignificados adquirindo um a conotação positiva, vindo a ser cada vez mais comum nestes espaços.

Visando combater tal desigualdade, Gonçalves; Silva (2000), Gonçalves (2011) e Gomes (2017) relatam que na ausência intencional do Estado brasileiro em não ofertar educação e escolas a população negra; tal ideário, reforçado por meio das suas políticas públicas, levou diversas entidades (clubes, associações, centros recreativos etc.) negras, a exemplo da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro, a combaterem o analfabetismo por meio da criação de escolas para alfabetizar adultos e de uma educação mais ampla a crianças e jovens.

Outrossim, dispunham de uma formação política, na reivindicação e luta por direitos sociopolíticos. As ações educativas, desde o reforço escolar, educação cidadã, cursos preparatórios para o acesso às universidades públicas, atividades profissionalizantes, foram algumas das realizações desenvolvidas geralmente em comunidades e bairros periféricos (HERINGER, 2003).

Na década de setenta, o Movimento Negro e os intelectuais estabeleceram que as desigualdades e a discriminação que a atravessava a população negra não resultava apenas do passado escravocrata, por outro lado, derivava das construções complexas através das políticas de Estado, do contexto cultural e econômico (GOMES, 2017).

Com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), a educação e o trabalho se configuraram as principais bandeiras reivindicatórias e a educação é posta como a principal arma de luta e enfrentamento contra o racismo. Gonçalves (2011) aponta que a educação se

estabeleceu como uma estratégia de ascensão social, ao marcar que os negros eram tão capazes quanto os brancos a ocuparem espaços sociais historicamente privilegiados.

A bandeira da educação se configurou como a mais importante reivindicação na agenda dos movimentos ao longo das décadas visto que a educação adquiriu diversas conotações, seja para a ascensão social e o acesso ao mercado de trabalho, seja como via de equiparação entre negros e brancos, instrumento de formação política, veículo de disseminação da cultura e valores negros e afirmação das diferenças raciais (GONÇALVES; SILVA, 2000).

> O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

Os anos noventa constituiu um período crucial no que diz respeito aos primeiros avanços nas políticas públicas educacionais e da representatividade negra, em meio às reformas constitucionais ocasionadas pelos movimentos de redemocratização pós-ditadura militar (GOMES, 2017). Neste contexto, a questão racial se torna tema do debate público discutido pela militância e intelectuais negros e não negros. Em complementação a exposição de Gomes, Gonçalves (2011) diz que neste período muitos órgãos foram surgindo em âmbitos estaduais e municipais para tratar de questões da população negra.

Regis (2015) nos aponta que, nas ações da Assembleia Nacional Constituinte, entre os anos de 1987 e 1988, diversas comissões foram montadas para debaterem temas de suma relevância para o país. Entre estes, destacamos as questões raciais e a educação que, conforme o autor:

> Em relação à educação, o anteprojeto da Subcomissão de Negros, Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias destacava o papel fundamental da escola enquanto instituição que deve valorizar a diversidade, combater o racismo e todas as formas de exclusão. O documento final da Constituição sinalizou para a necessidade de o currículo refletir a diversidade étnico-racial do Brasil, mas retirou as propostas da obrigatoriedade do ensino da História da África e da reformulação dos currículos de História do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a aprovada em 1996 começou a ser discutida após a promulgação da Constituição de 1988 e apenas reproduziu os princípios sobre a temática étnico-racial que estavam expressos na Carta Magna: Art. 242. § 1º O Ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro (REGIS, 2015, p. 79).

Como exposto pela autora, apesar de a movimentação e o debate das relações raciais estar em pauta como tema na redemocratização, é perceptível que a história do povo negro é tratada de modo secundário, tendo como base de fundo o mito da democracia racial. Tal mito afirmava a harmonia social e igualitária entre os grupos raciais, quando na verdade o que ocorre é a predominância da cultura europeia e a negação da historicidade negra. Como afirma Regis (2015), a LDB não apenas manteve a discussão da história do povo negro invisibilizada, como também a resumiu meramente a um tema relacionado as diversas culturas que formam o povo brasileiro.

Apesar de a população negra constituir a maioria no país, ela se configurava (mantendo-se assim nos dias atuais) minoria nos espaços de poder, nas tomadas das decisões políticas, nos espaços acadêmicos, percebendo menores salários e num contexto de péssimas condições de trabalho e moradia. Nesta análise, é bastante perceptível a relação intrínseca entre a raça e classe social como marcadores das desigualdades em todas as esferas sociais brasileiras.

De conformidade com Silva (2011) no país é admitida a diversidade étnica e racial como parte integrante da identidade nacional, ainda que se estabeleça o discurso da relação harmoniosa dos grupos étnico e racial e suas diferenças. O que se vê claramente é a negação e a exclusão das diferenças expressas no acesso aos direitos sociopolíticos e bastante presente nas instituições, em especial na escola.

Gomes (2017) elenca dois movimentos que se configuraram como “divisores de águas”. estabelecendo marcos importantes na conquista do direito à educação e das ações afirmativas: a Marcha Zumbi dos Palmares em 20 de novembro de 1995 e a Conferência de Durban em 2001, na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas. Todas essas movimentações, desenvolvidas pelo Movimento Negro, culminam na aprovação da Lei 10.639 em 2003, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da história da África e dos Afro-brasileiros na educação básica. A promulgação da referida lei é um marco importante do Movimento Negro educador.

Apesar de a Lei 10. 639/03 instituir a obrigatoriedade nos currículos o ensino da história do povo negro a partir de 2003, as reivindicações e inserções da temática no ensino básico vinha acontecendo desde a década de cinquenta, mesmo que escassamente em alguns estados e municípios a época (GONÇALVES, 2011). Contudo, para o autor, as iniciativas não receberam apoio necessário dada a justificativa de que a temática negra era tomada como questão secundária, sendo prioridade os conteúdos dos componentes considerados universais, tais como: português, matemática, física e etc.

Gonçalves prossegue dizendo que essa visão universalista foi amplamente disseminada pelo Ministério da Educação, gerando impactos nos estados e municípios. De ciência que as mudanças curriculares era uma questão complexa visto aos diversos jogos de interesses que permeiam a educação brasileira, em especial dos órgãos de financiamentos particulares: "o tema só evolui com o avanço do Movimento Negro e articulações com atores políticos, parlamentares. Para introduzir a temática desejada era preciso criar um marco legal" (GONÇALVES, 2011, p. 123).

Em 11 de março de 1999 propuseram, na Câmara dos Deputados, o projeto de Lei nº 259 que deu margem a criação a Lei 10.639, uma proposta guiada por dois deputados, um do Rio Grande do Sul e outro de Minas Gerais (GONÇALVES, 2011). Heringer (2003) sinaliza que, no governo do presidente Lula, foi sancionada a aprovação em 09 de janeiro de 2003 da Lei de nº 10. 639, um projeto de autoria da deputada Esther Grossi (PT/RS) que tornou obrigatório, em todas as instituições de ensino públicas e particulares em todo território nacional, o ensino da História da África e dos Africanos e da Cultura Afro-brasileira, trazendo à tona a luta dos negros, suas contribuições culturais, sociais, econômicas, política na formação histórica do Brasil.

Com base na Lei 10.639, em 2004 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, documento que estabelece os princípios para o trato das relações raciais na educação, aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Mattos; Abreu (2012) asseguram que as diretrizes curriculares representam um ato de democratização e correção histórica das desigualdades no Brasil, na medida em que trazem para o ambiente da escola a discussão das relações raciais e do racismo, visando desconstruir os estereótipos raciais eurocêntricos, o mito da democracia racial e do branqueamento. As Diretrizes estabelecem:

a) à igualdade básica de pessoa humana como sujeitos de direitos; b) à superação da indiferença, injustiça e desqualificação com que os negros, os povos indígenas e também as classes populares às quais os negros, no geral, pertencem, são comumente tratados; c) apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013).

Para Mattos; Abreu (2012) essas diretrizes exigem a contextualização e aprofundamento da história e da cultura negra, assim como justiça social, igualização de direitos civis, econômicos, culturais e estratégias pedagógicas antirracistas. A Lei 10.639 e as Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-raciais como frutos da luta árdua e incessante do Movimento

Negro na educação contribuíram para oficialização da disciplina nos currículos, representando o soar das vozes e discursos silenciados na história brasileira (COELHO; SOARES, 2015). A respeito das relações étnico-raciais e do currículo, conversaremos mais a frente neste capítulo.

As conquistas adquiridas pelo Movimento Negro têm promovido importantes mudanças nas políticas públicas para a população negra. Contudo, ratificamos que muito ainda precisa avançar para que cheguemos à equidade social. As organizações negras são polos agregadores e se constituem em instâncias educativas importantes, na medida em que promovem uma educação política e social (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Desse modo, Gonçalves (2011) assegura que a luta contra o racismo e a discriminação racial existe no Brasil porque o povo o negro, ao longo da história, se organizou, impedindo que o ódio racial continuasse a se alastrar. Em contrapartida, o Movimento Negro e educador fincou no cenário político nacional a luta pelos direitos dos grupos raciais e a diferença étnico-racial.

Ainda sobre o tema, Nilma Lino Gomes (2020) pontua de forma contundente que o Movimento Negro, na condição de ator educador, têm nos proporcionado saberes/conhecimentos primordiais na luta antirracista. A autora categoriza esses saberes em três atos: os saberes identitários, os saberes políticos e os saberes estéticos-corpóreos.

Em relação aos *Os saberes identitários* faz menção a tomada e inserção do debate da raça e das questões raciais enquanto categoria analítica a fim de compreender os mecanismos de inclusão/exclusão social. Neste sentido, o Movimento Negro passou a ressignificar o conceito de raça, dando ao conceito de negritude uma conotação positiva. Tal atitude impactou positivamente o autorreconhecimento das identidades e heranças negras.

Por outro lado, são ações de representação que se fazem, por um lado, presentes na arte, na literatura, no cinema, no campo da educação produzindo denúncias contra o racismo e, de outro, veiculam e potencializam a formação político-identitária de negros e negras. “Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou articuladas, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados” (GOMES, 2017, p. 47).

Já ao se falar nos *saberes políticos*, a autora destaca que a eles somam-se as ações desenvolvidas por instituições governamentais e as universidades, as quais passaram a desenvolver pesquisas, estudos e políticas públicas educacionais direcionados à temática racial.

Diversas organizações e associações negras emergem, ressignificando a raça de modo positivo, enquanto forma de superação das desigualdades através das políticas estabelecidas via lei a exemplo da 10.639/03 e 11.645/08. Ações que refletem ainda que timidamente, nas

estruturas dos currículos das escolas básicas, ao tensionar o debate da história e cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, como também os povos indígenas. A consolidação das cotas raciais nas universidades e para concursos públicos para candidatos negros, são estas algumas das diversas conquistas alcançadas pelos saberes políticos.

Por fim, tem-se os *saberes estéticos-corpóreos*. Nesse movimento de (re)educação do Movimento Negro, a estética negra, principalmente a partir da primeira década do século XXI, passou a significar um direito de cidadania, fator que possibilitou um movimento de politização estético-representativo diferente das décadas anteriores. Essas concepções da corporeidade negra vêm estabelecendo uma relação de reeducação e autoconhecimento da pessoa negra com o seu próprio corpo e suas singularidades identitárias.

A teórica supracitada destaca o protagonismo negro juvenil cada vez mais ativo, ao se autoafirmarem através dos simbolismos a exemplo do cabelo crespo. Ela ainda destaca que esse protagonismo é resultante dos movimentos das mulheres negras que, por meio da luta, criam uma rede de apoio a outras mulheres. Essa rede é colocada em prática de diferentes formas, seja por meio dos movimentos feministas, seja nas marchas do orgulho crespo, ou através dos seus canais, perfis e conteúdos veiculados em suas redes digitais.

Segundo a investigadora "Não podemos negar que as políticas de ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo e também reeducam a sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro" (GOMES, 2017, p. 75). Gomes (2020) ainda certifica que, ao aprendermos e reaprendermos sobre as ações desumanas do racismo e da luta antirracista como via ao seu enfrentamento, todos nós direta ou indiretamente fomos e somos resultado desse Movimento Negro educador em constante mudança.

3.2 O CURRÍCULO E AS DISPUTAS PELO TERRITÓRIO CURRICULAR

O currículo é uma criação social que resulta dos processos históricos. É um espaço de disputa das narrativas sociais e ideológicas de suma importância para a construção das identidades socioculturais. Neste viés, ao longo das décadas, o currículo enquanto campo conceitual vêm adquirindo diversas significações e sentidos, além de receber atribuições e objetivos de acordo com as percepções teóricas que o fundamentam. Para Goodson (2018), as disputas pela definição do que é o currículo e suas atribuições na educação demarcam de modo visível as aspirações e objetivos referentes à função da escolarização.

Grosso modo, a palavra currículo tem sua raiz etimológica no latim *Scurrere* que, em linhas gerais, refere-se a um percurso a ser seguido, a uma direção, uma espécie de prescrição

e organização do conteúdo a ser apresentado (GOODSON, 2018). A essa questão, Tomaz Tadeu (2021) demarca que o currículo, para além da funcionalidade prescritiva e organizativa dos conteúdos, constitui uma relação direta de quem somos e nos tornamos; o currículo é lugar privilegiado de constituição das identidades. “As organizações de currículo têm sido a forma em que os protótipos legitimados tanto docentes quanto de alunos foram desenhados e são reproduzidos” (ARROYO, 2008, p. 22).

Conforme os teóricos do currículo é especificamente no início do século XX que datam as primeiras teorizações sobre o tema, tornando-o oficialmente um campo de estudo. Para Lopes; Macedo (2011) o currículo pode significar conteúdos, programas disciplinares, ementas, discursos, experiências vividas pelos docentes e estudantes na atividade educacional. O currículo é, assim, um território polissêmico.

Para Moreira; Candau (2008) as distintas concepções que dão sentido ao currículo são, em determinado tempo histórico, resultantes de diferentes fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. De acordo com as influências teóricas que o orientam lhe pode ser atribuído um caráter hegemônico em certo momento. Os autores e autoras compreendem o currículo como campo das experiências escolares voltadas ao conhecimento disseminado. Nesta linha, os conhecimentos que o compõe exercem influências nas identidades dos educandos são esforços pedagógicos atravessados por intencionalidades educativo-sociais.

As primeiras menções ao currículo surgem no sentido de corresponder às emergências e mudanças sociais e econômicas oriundas da industrialização (LOPES; MACEDO, 2011). Para as autoras, a urbanização acelerada e a demanda por trabalhadores eficientes atribuiu à escola a responsabilidade de formar jovens nos moldes da sociedade industrial. Desse modo, o currículo escolar se configurou num instrumento de controle social, direcionado ao alcance da eficácia e eficiência.

Jonh Franklin Bobbitt é considerado um dos precursores nos estudos do currículo, ao formular uma teorização no contexto social conturbado em que vivia os Estados Unidos no início do século XX, decorrente das demandas emergentes do capital industrial. A teoria de Bobbitt vai dar início ao que conhecemos hoje por teorias tradicionais do currículo.

Bobbitt argumentava que o ensino-aprendizagem escolar deveria funcionar semelhantemente ao modelo fabril de trabalho, pautado na produção e eficiência. Silva (2021), por sua vez, nos mostra que, na perspectiva de Bobbitt, o currículo escolar deveria primar pela organização e a disciplina, a fim de possibilitar uma educação científica, uma ação mecânica de aplicação e testagem das aprendizagens, “um processo de racionalização dos resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos” (SILVA, 2021, p. 12).

Outro teórico da tradição é Ralph Tyler. Lopes; Macedo (2011) e Silva (2021) acentuam que Tyler se configurou o maior expoente do pensamento curricular cientificista aliado à administração escolar. A teoria de Tyler vai perdurar por décadas no pensamento educacional norte-americano e brasileiro ao estabelecer quatro princípios; I) objetivos e metas do ensino; II) experiências de ensino apropriadas; III) organização dos conteúdos a garantir a eficiência do ensino; IV) a avaliação curricular (LOPES; MACEDO, 2011). Tyler entrelaça um vínculo relacional entre o currículo, a eficiência e avaliação como caminho ao alcance de bons rendimentos de aprendizagens dos estudantes.

Além disso, o estudioso estabelece que o percurso educativo por meio dos objetivos claramente demarcados deveria levar em conta a forma como os estudantes aprendem, as vivências fora do espaço escolar e as contribuições dos especialistas no que versa aos conhecimentos disciplinares (SILVA, 2021). Diferente de Bobbitt, Tyler expande sua concepção curricular (ainda que tecnicista) ao introduzir aspectos da psicologia e dos estudos acadêmicos. Apesar de incluir aspectos do comportamento em seus estudos, a teoria tyleriana estava centrada na técnica e eficiência da lógica empresarial de produção do conhecimento.

Para Lopes; Macedo (2011) essa tradição curricular está voltada a uma concepção de currículo de natureza prescritiva, um planejamento da atividade escolar, nos critérios técnicos-científico. Na concepção de Goodson (2018), a epistemologia nesse período era constituída do tripé currículo, pedagogia e os instrumentos de avaliação.

Contrapondo-se a essa perspectiva, nos anos sessenta, emergem os estudos críticos do currículo que visam questionar os modos de concepção do currículo sob a ótica tradicional. As chamadas teorias críticas do currículo fazem referência a uma conjuntura de autores de diversos campos teóricos que apresentavam, em comum, uma problematização sobre os modos de seleção dos conhecimentos escolares e a crítica ao *status quo*, as relações entre a escola e os interesses do capital, as hierarquias de classe, e os modos de controle social da hegemonia dominante (LOPES; MACEDO, 2011).

Lopes; Macedo (2011) e Silva (2021) consideram que as teorias críticas têm os seus alicerces a partir dos ensaios críticos de Louis Althusser, bastante influenciado pela filosofia marxista. Althusser[5] , ao estabelecer que o Estado exerce o seu controle social por meio dos

---

[5] Em *Aparelhos ideológicos do Estado: notas sobre os aparelhos ideológicos dos Estado* (1985, 2º. ed.), Louis Althusser traça a sua tese sobre o Estado e seus aparelhos de dominação, com base na teoria marxista. O autor define que Estado se configura como um aparelho de repressão possibilitando à classe dominante perpetuar seus status de dominação sobre a classe dominada.
Althusser define os modos de controle do Estado, a partir de duas percepções: o Estado, enquanto aparelho de Estado (AE) e o Estado enquanto aparelho ideológico (AIE). O aparelho de Estado (AE) refere-se ao modo repressivo exercido pelo uso da força do exército, do governo, da política do poder judiciário, carcerário e etc,

aparelhos ideológicos a exemplo da escola, partidos políticos, núcleo familiar e instituições religiosas, afirma que estas organizações, de certa forma, mantém as estruturas de classes, servindo como veículos de reprodução das ideologias dominantes e suas desigualdades. "É esse caráter de aparelho ideológico ressaltado por Althusser que vai constituir o cerne da teorização crítica em currículo" (LOPES; MACEDO, 2011, p. 27).

Considerado um dos principais autores da teorização[6] crítica do currículo, Michael Apple exerce expressiva influência junto aos estudos curriculares no Brasil na década de oitenta. Sua teorização visa compreender o modo que a educação reproduz a lógica econômica/capitalista, por meio do currículo e da seleção dos conteúdos. Outrossim, questiona os interesses que permeiam a escolha de determinados conteúdos, legitimando-os enquanto verdadeiros em detrimento de outros, além de refletir acerca de como esses saberes reverberam a hegemonia dominante.

Conforme Apple (1989), o currículo escolar ainda é visto por muitos educadores como um espaço de neutralidade do conhecimento, sendo resumido a um recurso de seleção e armazenamento de conteúdo, ou seja, os saberes a serem apreendidos. Para o autor, essa visão simplória referente ao currículo camufla os conflitos e disputas pelo poder que dão sentido à constituição de qualquer matriz curricular.

Neste sentido, a escola enquanto instituição social não está isenta dos projetos de dominação e das lutas sociais. Os conhecimentos que se fazem presentes nos currículos e nas práticas educativas estão diretamente relacionados às complexas formas de dominação social, "o currículo não existe como um fato isolado. Ao invés, ele adquire formas sociais particulares que corporificam certos interesses que são eles próprios os resultados de lutas contínuas dentro e entre os grupos dominantes e subordinados" (APPLE, 1989, p. 46). Para Apple, o aparato

---

pertencente ao domínio público. Já o Estado na forma de aparelho ideológico (AIE), refere-se ao conjunto de instituições distintas; a escola, religião, família, sindicatos, partidos políticos etc., direcionado majoritariamente a esfera privada, neste sentido esse aparelho de Estado tem a sua ação por meio da ideologia.
A questão da ideologia adquire espaço central na análise realizada pelo autor, no que versa compreender os mecanismos de controle e reprodução exercidos pelo Estado. Althusser compreende por *ideologia* as idealizações e representações sociais que exercem uma forma de controle sobre o homem. Buscando aprofundar a discussão sobre a ideologia, o autor propõe duas teses: a primeira tese parte do princípio que a ideologia representa uma relação imaginária dos sujeitos com as suas condições reais de existência. Na segunda, apresenta os pontos que dão à ideologia um caráter de existência material. Para maior aprofundamento dos conceitos, consultar a obra do autor.

[6]Visto a grande amplitude de autores da teoria crítica do currículo, e reconhecendo os limites deste estudo, nosso intuito não é esmiuçar nem apresentar as diversas obras dos diferentes autores. A partir desta justificativa, nos limitaremos a discutir a contribuição de Michael Apple, visto à relação que o autor traça ao explicitar a relação *saber-poder* e as intencionalidades que atravessam os currículos por meio da seleção (legitimação/exclusão) dos conteúdos. São reflexões importantes que nos possibilitam compreender de modo mais elucidado o objeto desta pesquisa.

educacional auxilia a perpetuação da racionalidade dominante por meio de três ações; a acumulação[7], a legitimação e a produção.

Os conhecimentos considerados úteis para a escola se baseiam nos valores civilizatórios eurocêntrico-burguês que produz um padrão de cultura oficial disseminado a toda sociedade de (APPLE, 1989). É a partir dessas idealizações de sociedade que o currículo escolar assume a forma de instrumento reprodutor, visto que assegura apenas uma visão de mundo/sociedade/conhecimento por meio dos seus conteúdos.

Apple ainda argumenta que, apesar das investidas de classificação/homogeneização que é atribuído ao currículo, este não pode ser visto enquanto um sistema unitário e inquestionável, uma vez que as formulações dos currículos se estabelecem no jogo de interesses e nas relações de poder. São os atos de resistência que dão novos sentidos e significados ao currículo. Os conflitos serão "entre esses grupos econômica e culturalmente poderosos e as classes populares que desejarão tornar o currículo mais de acordo com suas próprias tradições políticas e culturais" (APPLE, 1989, p. 52). O currículo, ao atribuir a si mesmo a capacidade de existência, não é auto suficiente, contudo é fruto das demandas e emergências requeridas dos diversos grupos sociais em conflito, estabelecendo a natureza dinâmica e a disputa pelo seu controle.

---

[7]*Acumulação*: consiste na apropriação de um repertório de conhecimento selecionado, o que promove um acúmulo de informações que servem para selecionar os alunos "capacitados'. Esse fator proporciona uma hierarquização que está diretamente ligada ao mercado de trabalho. Aqueles que dominam tais conhecimentos ocupam postos de trabalho que se estruturam numa hierarquia organizada, o que reflete os processos da desigualdade dos diferentes grupos, os alunos têm acesso a conteúdo diferente, valores e habilidades de acordo com a sua condição econômica, racial e de classe. Desta forma, é perceptível a importância da escola na estratificação social.

Legitimação: é entendida como uma estrutura complexa, onde os grupos sociais recriam suas práticas culturais. A escola se vale do ideal da meritocracia, assim, as categorias socioculturais são vistas em segundo plano. Esse ideal consolida a imaginação da existência da igualdade de raça, classe e gênero. Por outro lado, os processos de legitimação nem sempre correspondem integralmente aos anseios econômicos de modo natural. A escola como uma instituição do Estado, legitima, por sua vez, a si mesma, ou seja, o aparelho educacional por ser atravessado por instâncias burocráticas dependem que seus governados permitam tais interferências. Isso gera uma ação de conflito de interesses. De toda forma, a escola será direcionada pelas tendências pedagógicas mediadas pelos processos democráticos, o que significa dizer, que nem sempre as legitimações econômicas e culturais e suas exigências, correspondam aos projetos do Estado.

Produção: refere-se aos processos formativos de técnicas de produção em que tanto as escolas como as universidades contribuem na produção desses conhecimentos técnicos. No da produção, a universidade adquire lugar de destaque, através dos conhecimentos científicos que são utilizados pelas indústrias para o funcionamento do capitalismo. Para tanto, Apple descreve que, à parte o serviço econômico, as escolas são instituições tanto culturais como econômicas, ou seja, quando a escola dissemina determinados saberes pertencentes a um determinado grupo (*a legitimação*), às tradições e normas de conduta, esses conhecimentos contribuem para além da técnica (*o como fazer*), mas para a reprodução da cultura dominante; Esses, por sua vez, são absorvidos pela classe inferiores e culminam numa ação capaz de promover o surgimento de culturas alternativas ou de oposição. Ademais, esses processos de acumulação, legitimação e produção, representam as construções culturais sobre as escolas; de toda forma, não são conclusões garantidas e legitimadas em sua totalidade.

As teorias pós-críticas se referem a um vasto conjunto de teorias e autores que compreendem o currículo sobre diferentes perspectivas. Essas teorias apresentam um ponto de encontro ao reunirem, em seu bojo, os discursos e narrativas que atravessam a relação entre o saber-poder-identidade. Coadunado com Macedo (2019), não é tão simples estabelecer um distanciamento claro entre a perspectiva crítica e pós-crítica do currículo. Para Silva (2021), a possível separação pode ser estabelecida visto que a teoria crítica está direcionada a crítica político-econômica, enquanto e a pós-crítica centra-se nas narrativas textuais e discursivas.

Assim, as teorias críticas partem das estruturas, da crítica ao capital econômico/cultural, e das formas que a educação assume enquanto reprodutora da lógica hegemônica e das desigualdades resultante das definições de classe entre os dominantes e dominados; as identidades são vistas como estruturas fixas.

Outrossim, tais teorias tomam por centro da sua análise os discursos e narrativas que produzem e dão sentido às práticas sociais e educativas. Para os pós-críticos, a sociedade é constituída em um movimento dinâmico e de identidades não-fixas e as quais são evidenciadas as relações entre o poder-saber, nos conflitos culturais, étnicos e raciais, nas questões de gênero entre outros. Deste modo, os movimentos sociais, populares e marginais promovem poderosos movimentos de resistência e (re)significação do conhecimento. O currículo, na visão pós-crítica, direciona-se a entender os discursos que atravessam as práticas educacionais/formativas, compreendendo que existe uma relação indissociável entre o saber-poder-cultura-identidade.

Na perspectiva de Lopes; Macedo (2011) não há uma dissociação entre o discurso e o conhecimento; o conhecimento é, assim, uma parte integrante do discurso. As autoras pontuam que os discursos curriculares e pedagógicos produzem atos de poder, criando sentidos e significados capazes de construir a realidade, os comportamentos, os projetos de governanças e as projeções de identidades. Nesta ótica, os atos de poder não são resultados diretos da detenção cumulativa do conhecimento, na medida em que o conhecimento não é exterior ao poder, mas é parte inerente do poder (SILVA, 2021), sendo este último correspondente a uma funcionalidade do discurso.

> A teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder (SILVA, 2021, p. 147).

São estas disputas pelo poder e legitimação do conhecimento que dão ao currículo o seu sentido de território em constante conflito pelos diferentes grupos sociais, trazendo à tona o quão político é o território curricular. As tensões e disputas no campo curricular são resultado da luta dos movimentos sociais, que passaram a afirmar a existência das diferentes identidades coletivas e suas produções de conhecimento. As inquietudes levantadas por estes grupos exigem novas reconfigurações curriculares e das práticas docentes, o que atinge diretamente as identidades dos professores e dos educandos (ARROYO, 2013). Existe uma disputa das forças sociais e culturais pelo território escolar, por entenderem o poder social que a escola assume na formação intelectual e social dos seus envolvidos.

> O currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também mais politizado, inovado e ressignificado. [...] Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2013, p. 13).

Para Arroyo (2013), a constituição do currículo enquanto campo em disputa se dá inicialmente por três razões. A primeira tem relação direta com campo do conhecimento; a disputa do conhecimento volta-se aos terrenos científicos e epistemológicos de legitimações do que seria entendido por saberes verdadeiros e não verdadeiros, pois através dessas leituras epistêmicas são possíveis as leituras e enfrentamento das contradições sociais e seus projetos de sociedades.

O segundo fator está voltado à produção e apropriação do conhecimento; a relação apropriação-negação do conhecimento age na direção de não reconhecer a diversidade sociocultural, negando o direito à identidade e sua própria história. Os conhecimentos desses grupos estão localizados sempre às margens das produções epistemológicas e o currículo assume um lugar de destaque neste ato de silenciamento. Por último, o terceiro fator refere-se ao trabalho docente. A formação pedagógica do professor é direcionada a uma espécie de fidelidade e conformação curricular e o ato da docência assume papel central na operacionalidade do ensinar e do aprender os conteúdos prescritos nos currículos e suas diretrizes.

Na medida em que os currículos e suas epistemologias dominantes são contestadas e passam por caminhos de ressignificação, e os conhecimentos plurais frutos das lutas dos movimentos sociais passam a transitar nos espaços educativos e pelo currículo, esses novos modelos de saberes e conhecimentos demandam do trabalho docente novas alternativas de atuação, exigindo a incorporação de novas fases de formação profissional. “Como profissionais

que lidam com esses coletivos segregados que chegam, somos levados a entrar nessa disputa histórica por negação e reconhecimento de outros saberes, outras histórias e outros modos de pensar e de ler o mundo" (ARROYO, 2013, p. 15).

3.3 A EDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM CAMINHO DECOLONIAL

Partindo do pressuposto que o território educacional é um lugar extremamente disputado, na medida em que mantém e (re)constrói mundos, ideologias, identidades e linguagens, Lima (2015) diz que o discurso escolar lê e reescreve, a partir dos outros, das relações sociais e do mundo a nossa volta, quem nós somos.

O racismo na educação e manifesto no espaço escolar, através dos atos de invisibilização intencionalizada, tem negado a presença e a história do negro nos currículos escolares, ação que promove mecanismos de exclusão e desconhecimento da história do povo negro, além de sua negação à educação. A teórica acima citada compreende que essa desvalorização da cultura afro-brasileira e africana está diretamente relacionada ao currículo escolar, condição esta que acaba fortalecendo uma visão inferiorizada dirigida as populações negras e reforçando a discriminação racial. "O preconceito parte do desconhecimento, do estranhamento e da hostilidade. É uma crença prévia sobre algo ou alguém, especialmente vinculado a uma ideia de inferioridade" (COELHO; SILVA, 2015, p. 688).

Os preconceitos sociorraciais são aprendidos nas vivências socioculturais e alimentados pelas relações de domínio e poder (COELHO; SILVA, 2015). Para os mesmos autores, o preconceito relacionado a raça e etnia expressa um juízo fundado em opiniões frutos do desconhecimento da história dos grupos raciais marginalizados. Nesta ótica, a escola reforça uma lógica discriminatória endereçada aos estudantes negros e negras, concebendo uma imagem negativa do grupo racial de origem.

As relações raciais no Brasil manifestam a desigualdade histórica vivenciada pela comunidade negra, em especial, no acesso à educação de qualidade. Essa disparidade se expressa nos currículos escolares, visto que o sistema educativo está a serviço de determinados interesses fazendo com que o currículo se configure enquanto lugar determinante de conflitos e jogos de interesses, de valores sociopolíticos e culturais de ordem dominante, assumindo, consequentemente, o lugar de orientador das práticas educacionais (REGIS, 2015).

Ao afirmar que "Os currículos brasileiros são predominantemente eurocêntricos e omitem e/ou distorcem a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira" (REGIS, 2015, p. 77),

a autora demarca que esse predomínio eurocêntrico no currículo leva os professores/professoras a perceberem-nos, de modo naturalizado, como hegemônicos, tomando-os como única possibilidade curricular. Tal fato se dá por não compreenderem que o currículo é fruto de uma produção histórica com objetivos e fins estabelecidos.

Por muito tempo a educação foi transformada no principal instrumento de homogeneização cultural e identitária, sendo a figura do professor a responsável por reproduzir essa lógica eurocêntrica de mundo, dada a sua atribuição na docência. Arroyo (2008) sinaliza que a rigidez e controle curricular ao se imporem frente a autonomia e criatividade docente, formam padrões professorais desenhados, produzidos e legitimados pelo ordenamento curricular, que recebe fortes influências culturais, de classe, hierarquias sociorraciais e de gênero, projetadas sobre a educação escolar. Entendemos, portanto, que o currículo não é um território de neutralidade. “O currículo escolar é centro da disputa de cosmovisões” (MUNSBERG; FUCHS; SILVA, 2019, p. 593).

Miguel Arroyo argumenta que a organização do trabalho docente passa pelo crivo da organização escolar e curricular. O que se ensina e o que se aprende, as lógicas e ordens dos conteúdos, as cargas horárias e as competências e habilidades estabelecidas como metas, buscam corresponder e transmitir determinados valores sociais e compreensões de mundo, ou seja, os valores do universo eurocêntrico. Neste sentido, as ações generalistas pedagógicas, imbuídas de saberes e comportamentos disciplinares estruturados de forma hierárquica e desvinculados das realidades e contextos sociais específicos, ainda se mantém presente nos espaços educativos, sustentados por uma estrutura curricular de tradição eurocêntrica e excludente (JESUS, 2010). “Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intensões educativas” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Moreira; Candau (2008) demarcam que o currículo é configurado como o esqueleto que sustenta as práticas pedagógicas, orientando e direcionando os fazeres pedagógicos dos centros de ensino que são responsáveis em transmitir determinados valores sociais. O currículo, para além da funcionalidade prescritiva, se configura como campo privilegiado das experiências educacionais, realizando a ligação entre o conhecimento escolar e as práticas sociais. Silva (2016) compreende que o currículo constitui um importante aparato de poder e controle social, que transmite as ideologias da classe dominante. O currículo é território político e de intencionalidade e, de acordo com Santomé (2012), carrega, como uma das suas atribuições, preparar os sujeitos para a vida social.

Já conforme Silva (2016), o currículo enquanto espaço de disputa e legitimação seleciona cuidadosamente seus conteúdos, que validam certos conhecimentos como

verdadeiros e importantes na atividade educacional; entretanto, exclui outras formas de saberes oriundos das classes populares. Para Santomé (2012), as ações curriculares através da seleção planejada e intencional dos conteúdos, organiza os saberes em categorias de aprendizagem de forma sistemática e cumulativa para que os envolvidos no processo educativo absorvam, de maneira mecânica e passiva. tais informações.

É perceptível a relação intrínseca entre o poder dominante, o conhecimento legitimado e o currículo. Nesta via, a educação escolar ainda é permeada pela lógica bancária, cumulativa, excludente e acrítica. Por meio dos saberes existentes no currículo, alicerçado no eurocentrismo, o poder dominante e suas ações de controle é "ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade" (SILVA, 2016, p. 149).

Com o intuito de manter colonizado o conhecimento, o currículo é estrategicamente pensado e organizado de modo que os envolvidos na ação da aprendizagem - professores e educandos - concebam e reproduzam, de maneira naturalizada, os saberes eurocêntricos e determinadas informações, limitadas e resumidas à racionalidade colonial (MUNSBERG; FUCHS; SILVA, 2019). Conforme os autores, a epistemologia eurocêntrica que prevalece no currículo escolar busca se impor de maneira única, verdadeira e centralizada, a fim de promover a exclusão dos conhecimentos interpretados enquanto periféricos e localizados as margens, não configurando-os como conhecimentos importantes, o que possibilita que estes não façam parte dos conteúdos curriculares da escola.

Miranda (2013) pontua, de modo pertinente, que as instituições escolares, por meio dos seus currículos e práticas excludentes, configuram-se como um obstáculo nas atividades de decolonização do conhecimento. A autora propõe o fomento de novas bases teóricas e metodológicas capazes de produzir (des/re)aprendizagens epistemológicas que busquem superar as direções eurocêntricas e excludentes de educação.

O Movimento Negro como ator educador (como tratamos no início desta seção), ao longo das últimas décadas, tem travado uma consistente luta por meio da militância árdua, na reivindicação das políticas públicas, em especial na educação, defendendo o direito educacional para o povo negro, o acesso à educação básica e de qualidade, o acesso à universidade por via da política das cotas raciais e a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira nos currículos da educação básica, através da Lei 10.639 de 2003 e das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais de 2004.

Como propõe o título desta seção, compreendemos a educação étnico-racial como um dos caminhos dessa travessia decolonial. Gostaríamos de nos ater neste ponto no sentido de

elencar algumas das contribuições decolonizadoras na educação estabelecida a partir da Lei 10.639 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Além disso, pensar como estas nos auxiliam na reflexão acerca da formação de professores e dos currículos sob as margens decoloniais.

Todas essas ações do Movimento Negro, constituem-se enquanto um *movimento* contínuo decolonial, em especial, a partir da Lei 10.639 que se posiciona contra o domínio eurocêntrico/colonial, ao questionar, desconstruir e dispor uma leitura outra de mundo/epistemologia/conhecimento/identidade, sob a égide e a fala dos excluídos; ou seja, os negros. "[...] ela é fruto das resistências dos movimentos sociais negros organizados que reivindicam uma educação menos eurocêntrica" (MÜLLER; COELHO, 2013, p. 49).

Os debates referentes ao reconhecimento da pluralidade racial e cultural no Brasil são resultado das ações dos mais diversos movimentos e entidades, quais sejam: as diferentes configurações dos movimentos negros, feminismo negro, movimentos indígenas, entre outros (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Os autores nos mostram que os Movimentos Negros, através das lutas pelo direito a educação e equidade sociopolítica, intensificaram a luta por representação da história negra, afro-brasileira e africana na educação, de modo inicial nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs na década de noventa, ainda que esses saberes se estabelecessem nos currículos de maneira transversal.

Com relação aos PCNs, Mattos; Abreu (2012) sinalizam que o tema da pluralidade cultural, visando abordar os conteúdos da história africana e afro-brasileira, incidiria em todas as séries do ensino fundamental. De acordo com as estudiosas, apesar das diversas críticas ao tema da pluralidade cultural, ainda que de certa forma afirmasse ocorrer sobre os olhares críticos uma ação de privilégio aos grupos étnicos e raciais, em especial dos negros, a temática da pluralidade cultural nos PCNs possibilitou a abertura do questionamento e a crítica do mito da democracia racial, como também, o imaginário do Brasil possuir uma única identidade racial "mestiça" resultante do encontro racial branca, negra e indígena.

De certo modo, os PCNs, ao preconizar a pluralidade das identidades culturais no Brasil, evidenciaram a existência das diferenças sociorraciais. Apesar das diversas interpretações que os PCNs poderiam suscitar, ainda assim, abriram a possibilidade de educar com vistas a demarcar as diversas culturas na sociedade brasileira, além do respeito às diferenças raciais, étnicas, regionais, religiosas e culturais. Os PCNs contribuíram para o fortalecimento da luta política dos Movimentos Negros, pois não era mais oportuno pensar o Brasil sem a evidência e emergência do debate da questão racial (MATTOS; ABREU, 2012).

> Já nos PCNs, portanto, ainda que sem uma proposta específica, a questão da educação das relações étnico-raciais formava um importante pano de fundo para o eixo transversal da pluralidade cultural. Ela tornará o foco central da Lei nº 10.639/2003 e do parecer aprovado pelas "Diretrizes..." Diferentemente dos PCNs, as novas medidas aprovadas não se referem apenas à pluralidade, mas se propõe diretamente a desenvolver políticas de reparação e de ação afirmativa em relação às populações afrodescendentes (MATTOS; ABREU, 2012, p. 120).

A Lei 10.639, aprovada em 2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira em 2004, ao tornar obrigatório o ensino nos centros educacionais públicos e particulares, constituem-se num marco muito importante para as políticas públicas e ações de decolonização dos currículos na educação básica e das instituições formadoras de professores.

> As mudanças provocadas por essa alteração na LDB nos sistemas de ensino, desde 2003, são várias. Mesmo que tenhamos ainda muitas resistências de instituições educativas na implementação da lei, é fato que, a partir da institucionalização da temática como política educacional de Estado, essa tem possibilitado desdobramentos políticos e pedagógicos nas educações básica e superior, na formação inicial e em serviço das educadoras e dos educadores; estimulando o incremento de pesquisas sobre o tema; possibilitando a construção de editais públicos para a implementação da legislação; indagando sobre os currículos e inferindo neles; e também contribuindo com a formação de subjetividades mais afirmativas. Vemos, então, os currículos sendo questionados, alterados e tensionados pela transformação em lei de uma das mais antigas reivindicações do Movimento Negro Brasileiro (GOMES, 2020, p. 237-238).

De total concordância com Nilma Lino Gomes, Regis (2015) e Coelho; Soares (2015), o estabelecimento da referida lei possibilitou não apenas o ecoar das vozes dos silenciados e excluídos, mas também permitiu e continua a permitir, hoje com muito mais força, problematizar e questionar as estruturas eurocêntricas nos currículos e nas práticas educativas. Ainda que com muitos entraves, é de ciência que os muros da colonialidade vêm sofrendo expressas rachaduras. Ainda que a educação das relações étnicas e raciais sofra ações conflituosas e de silenciamentos constantes, ela segue, mesmo assim, (re)existindo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana tem demarcado no âmbito da escola a discussão das relações étnicas e raciais, trazendo como um dos seus enfoques combater o racismo histórico velado na sociedade brasileira. Essas diretrizes visam oferecer outras propostas educacionais e pedagógicas na educação, além do fortalecimento das políticas de ações afirmativas (MATTOS; ABREU, 2012).

A DCNERER estabeleceu importantíssimas contribuições e intervenções na educação brasileira, ao instituir posturas educativas e pedagógicas de combate ao racismo e suas

desigualdades nos espaços escolares. Conforme as diretrizes “as formas de discriminação de qualquer natureza não tem o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as discriminações correntes na sociedade passam por ali” (BRASIL, 2004, p. 14).

As Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais evidenciam o papel preponderante da escola no trabalho de eliminação das discriminações. Cada escola, por meio de uma prática educativa emancipadora, proporciona o acesso a conhecimentos formulados pelos grupos historicamente marginalizados, configurando-os como de suma relevância para a consolidação, reconhecimento e valorização das diferenças sociorraciais.

O reconhecimento das diferenças étnico-raciais amplia-se para além da ótica de saber; existem culturas outras que constituem a formação da identidade brasileira. Segundo Brasil (2004) tal reconhecimento requer justiça social, direitos civis, culturais e econômicos, mudança de discursos e formas de ver o mundo e nas posturas no tratamento de pessoas negras. É, “a adoção de políticas educacionais e estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira” (BRASIL, 2004, p.12).

Para que as ações propostas pela Educação das Relações étnico-Raciais se estabeleçam nas escolas, é preciso uma atenção especial aos fazeres pedagógicos escolares e à formação inicial e continuada dos professores. Isto implica refletir outras formas pedagógicas elaboradas a partir do olhar atento às relações étnicas e raciais, bem como à possibilidade de acesso aos conhecimentos e estratégias para o exercício da educação antirracista.

Como dispõem as diretrizes, é imprescindível que as instituições educacionais fomentem e invistam na formação dos seus professores, dando a estes os subsídios necessários, não apenas na compreensão da importância das diferenças étnico-raciais que convivem cotidianamente no espaço escolar, mas, no saber agir diante de ações e atitudes discriminatórias e métodos de ensino que auxiliem reeducar para as diferenças.

No que tange às ações educativas de combate ao racismo e a discriminações, em especial direcionado a atuação docente, as DCNERER orientam:

I – Condições para professores e alunos pensarem, decidirem, agirem, assumindo responsabilidade por relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos contestações, valorizando os contrastes das diferenças;

II – Apoio sistemático aos professores para a elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação para as Relações Étnico-Raciais;

III – Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico e racial;

IV – Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para a Educação Infantil, aos anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docente do ensino superior.

Diante disso, as diretrizes enfocam e reforçam a atenção à formação inicial e continuada do professor no sentido de dispor subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para que os princípios e parâmetros que competem a efetivação da educação das relações étnicas e raciais e do ensino da história dos africanos e afro-brasileiros possam ser desenvolvidos com compromisso, responsabilidade e empenho no enfrentamento do racismo e suas discriminações. "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" (BRASIL, 2004, p. 17).

Mattos; Abreu (2012) e Oliveira (2015) trazem à tona que a implementação da Lei 10.639/2003, regulamentada a partir das Diretrizes Curriculares das Relações Étnico-Raciais, apresenta para o cenário educacional brasileiro novos desafios aos professores/professoras, considerando as múltiplas questões que atravessam as relações raciais, condição que têm demandado aprofundamentos e contextualizações dos percursos históricos, além de ampla análise reflexiva da história e da cultura afro-brasileira e a africana e suas proporções com o ensino.

Para além da inclusão de novos conhecimentos e conteúdos nos currículos escolares são múltiplos os desafios posto pela DCNERER, visto que exigem uma postura não tradicional de ensino. Essas diretrizes partem de um olhar intercultural do conhecimento e, logo, promovem o desconforto das subjetividades ao tensionar e desconstruir concepções aprendidas e ao enfrentar os preconceitos raciais dentro e fora da escola (OLIVEIRA, 2015).

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas promoveu importantes rupturas nas estruturas dos currículos e na própria lógica colonial de educação. Anteriormente à promulgação da Lei 10.639/2003 eram escassas ou inexistentes as discussões referentes às relações étnicas e raciais nos centros escolares e de formação inicial de professores.

Após a promulgação, ainda que com muita resistência ao seu cumprimento, as tensões promovidas vêm possibilitando a gradativa inserção da história africana e afro-brasileira, como

também a história e cultura dos povos indígenas por meio da Lei 11.645/2008, nos currículos, podendo assim, ser considerados passos importantes para as decolonizações curriculares e epistêmicas nas práticas educativas. Contudo, é de importância pontuar que para uma decolonização que visa a emancipação dos sujeitos, torna-se fundamental a formação político-pedagógica dos educadores.

Não seria uma novidade pontuar que os contextos sociais contemporâneos, cada vez mais, têm exigido o questionamento e a necessidade de repensar os modelos das formações dos professores. Diversos autores assinalam que, nas últimas décadas, pesquisas e debates referentes à formação de professores ocupam um lugar de destaque nos estudos acadêmicos.

Coelho; Soares (2015) demarcam que essas investigações da formação docente na trama da educação étnico-racial têm possibilitado conhecer os investimentos qualitativos/quantitativos e os possíveis avanços na implementação da Lei 10.639 em nível regional, estadual e nacional. Para Santos; Macêdo (2021) a formação inicial de professores se configura como um lugar de suma importância para pensar e estabelecer práticas e ações pedagógicas de valorização das diferenças étnico-raciais.

As diretrizes das relações étnico-raciais que regulamentaram a Lei 10.639, não só promoveram inferências nos currículos da educação básica, como demandaram, consequentemente, novas regulamentações para a educação superior no que alude aos conhecimentos envoltos a formação inicial e à reestruturação do ordenamento curricular das licenciaturas, em especial, dos cursos de Pedagogia (GODOY, 2017). Para tanto, Regis sinaliza que “a inclusão da temática nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas ainda é restrita às atividades de ensino, de pesquisa e de extensão nas universidades são fortemente marcadas pelo eurocentrismo” (REGIS, 2015, p. 88).

Godoy (2017), por seu lado, demarca a necessidade relevante da discussão dos currículos das licenciaturas de Pedagogia no âmbito das relações étnico-raciais, uma vez que são os pedagogos os profissionais que, para além do exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais, desempenham trabalhos relacionados a coordenação e gestão pedagógica dos centros de ensino, o que torna a Pedagogia uma área fundamental visto a importância deste profissional na educação. Ainda na perspectiva da autora, baseada em uma concepção crítica e emancipadora de formação docente, o professor é um produtor e mediador dos conhecimentos e dos saberes que emergem das suas práticas pedagógicas em ação reflexiva contextualizada às realidades socioculturais.

Como supracitado pela pesquisadora, na formação curricular pautada no tradicionalismo, o conhecimento é constituído de modo fragmentado, fator que leva os

professores a separar e classificar os conhecimentos por hierarquias de valores. A partir daí, por sua vez, permite-se não considerar que os conhecimentos que circundam a escola são oriundos de vivências e experiências sociais. Contrapondo-se a essa visão tradicionalista, Müller; Coelho (2013) asseguram que a educação para as relações étnico-raciais no ensino deve ser concebida juntamente aos saberes docentes, instituindo uma ação expansionista nos conteúdos que estruturam as disciplinas escolares.

No entanto, Müller e Coelho (2013), por meio de suas pesquisas, demonstram ainda ser bem expressivo o desconhecimento por parte de muitos docentes no que compreende a Lei 10.639 e as DNCERER. As estudiosas nos mostram que a lei referida é um avanço considerável na educação brasileira, ao ponto que estabelece a inclusão de conteúdos que tensionam e questionam a concepção europeia posta como única produtora da cultura e do saber. Atrelado a esse pensamento, Godoy (2017) nos convoca a questionarmos as visões e interesses que estão centralizados nos projetos de formação inicial e continuada, os quais invisibilizam as diferenças raciais. Outrossim, isso pode conservar e disseminar estigmas e superioridade de privilégios, de identidades fixas, no que converge a representação racial.

Com o propósito de conhecer os desafios postulados para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais na formação inicial de professores nas licenciaturas de Pedagogia vinculados ao PARFOR no estado de São Paulo, Godoy (2017) identificou que das vinte duas instituições analisadas, dezessete eram do setor privado e cinco de ordem pública. Deste total, apenas quatro instituições ofertavam componentes em caráter obrigatório e/ou optativo em seus currículos e ementários, os demais cursos abarcavam de alguma forma a discussão racial como parte integradora dos conteúdos de algumas disciplinas isoladas.

Alinhado ao estudo proposto por Godoy, as investigações realizadas por Ribeiro [8](2016), Macedo (2019), Logeto (2020) e Santos; Macêdo (2021) endereçados a analisar o espaço direcionado às relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das Universidades Estaduais Baianas (UEBAs) tem demarcado a existência da discussão nas licenciaturas. Por sua vez, estas se restringem aos componentes, em sua grande maioria, ofertados em caráter optativo, o que relega ao discente o papel de optar por cursar ou não tais disciplinas. Os autores foram unânimes ao assegurar, com base nos estudos, que a temática étnico-racial é tratada de maneira

---

[8] Para maior aprofundamento sobre os estudos referente as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia das UEBAs realizados por Ribeiro, Macedo e Logeto, consultar a seção IV da dissertação.
Sobre a pesquisa de Santos e Macêdo, consultar o texto: Educação étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia: uma perspectiva de formação "outra". Disponível nos anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE – 2021.

secundária e incipiente nos currículos das licenciaturas. “Os currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia criam espaços para essas reflexões emergentes” (GODOY, 2017, p. 84). Deste modo,

> [...] para que a política nacional de formação de professores e as diretrizes obtenham impacto nos currículos das IES, anda será necessário que o contexto da estratégia de gestão identifique um conjunto de atividades sociais e políticas levadas a termo pelos atores envolvidos, com vistas a lidar com esse desafio que não se esgota com o termo prescritivo das legislações (GODOY, 2017, p. 89-90).

A partir daí, Müller; Coelho (2013) e Godoy (2017) ressaltam que, apesar dos dispositivos legais garantirem a implementação da lei estabelecendo a formação dos professores como parte fundamental à efetivação das DCNERER, se estas continuam sendo vistas apenas como mais uma prescrição curricular, não será o bastante para gerar transformações significativas e necessárias a atuação docente.

Ainda é perceptível, nas escolas brasileiras, a redução da temática étnico-racial à aplicação de projetos, em especial na semana do 20 de novembro, em que é comemorado o Dia da Consciência Negra. E, no que versa a formação, restringe-se, na maioria das vezes, a ações esporádicas e a programas isolados, fazendo com que os conhecimentos voltados à história e a cultura afro-brasileira e africana não sejam integralmente vinculados ao currículo e a cultura escolar (MÜLLER; COELHO, 2013). As mesmas autoras demarcam que, para além do esforço pessoal por parte de alguns professores, é preciso enfatizar a responsabilidade das unidades escolares, das secretarias municipais e estaduais no sentido de garantir uma formação que proporcione conhecimentos e práticas de formação continuada emancipatórias.

Uma educação que inclua referências étnico-raciais gera a oportunidade de reflexão na escola tanto quanto sobre o que tem sido ensinado, como às formas pelas quais o ensino tem sido devolvido. Lima (2015) reforça uma construção coletiva de currículos críticos que postule as diferenças sociorraciais no centro do debate educacional, além de reafirmar que não se trata de celebrar as diferenças, mas de questionar, tensionar a política de poder entrelaçada nas práticas escolares e da formação docente. Para Coelho; Silva (2015) o enfrentamento das desigualdades que convergem as relações étnico-raciais requer a superação de operações eurocêntricas nos currículos.

Reconhecemos que a decolonização dos currículos é um passo crucial para a superação da colonialidade do poder/saber/ser, tão enraizada na educação brasileira. O currículo e sua decolonização se justificam dada a rigidez pela qual são organizados, atendendo aos interesses hegemônicos da colonialidade, que resulta no esforço de manter colonizado o conhecimento

(CAVALCANTE; MARINHO, 2018). “Não é, porém, uma descolonização genérica. Ela tem sua especificidade, ou seja, é uma descolonização dos currículos numa perspectiva negra brasileira” (GOMES, 2020, p. 235).

A decolonização do conhecimento e dos currículos só é possível se forem transformadas as percepções sobre os sujeitos, seus saberes e conhecimentos e os modos que são formulados (GOMES, 2020). Conforme a autora, o Movimento Negro brasileiro postula a defesa de outras narrativas de conhecimento e de currículo, saberes dos grupos populares e acadêmicos negros.

Decolonizar está para além de inserir novos conteúdos nos currículos escolares, mas reside na própria formação política reflexiva do sujeito de modo crítico, é a superação do racismo e suas desigualdades. O combate ao racismo e suas estruturas não se constitui numa tarefa fácil, restrita apenas ao espaço escolar. De todo modo, para que os espaços educacionais desempenhem ações e práticas significativas antirracistas, é preciso o desenvolvimento de outras pedagogias que visem a democratização do conhecimento.

O ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas por meio da Lei 10.639/2003, promoveu importantes rupturas nas estruturas dos currículos e na própria lógica colonial de educação, buscando combater o racismo histórico e as discriminações através da produção de uma epistemologia negra contra hegemônica e de práticas pedagógicas emancipatórias e antirracista.

Um currículo não atrelado a datas comemorativas e anti marginal é aquele que compartilha o espaço de fala com os saberes estrategicamente deslegitimados, é um fazer curricular e docente que não se limita a discutir essas questões em tempos e dias pré-determinados (SANTOMÉ, 2012). São ações que decorrem cotidianamente nas escolas visando desaprender o aprendido; superar os estereótipos eurocêntricos e conteudistas, buscando contribuir para práticas curriculares inclusivas que reconheçam a diversidade e as diferenças étnico, culturais, sociais, raciais, religiosas, de gênero, que constituem a educação.

4 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LEVANTAMENTO NOS BANCOS DE DISSERTAÇÕES E TESES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS BAIANAS

Esta seção tem por finalidade apresentar o levantamento das produções e pesquisas acadêmicas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estaduais Baianas (UEBAs) no que versa sobre as relações étnico-raciais, o currículo e a formação docente nos cursos de Pedagogia.

A escolha por realizar essa pesquisa nos bancos de dissertações e teses das universidades estaduais - públicas e gratuitas - da Bahia se justifica devido à potência e relevância destas instituições na produção científica/social/econômica/cultural, fomentando as políticas educacionais para educação básica e superior a partir da formação anual de centenas professores/professoras pelas diversas licenciaturas, em especial a de Pedagogia.

Nesta direção, usualmente não é comum a realização desses estudos de levantamentos de dados (estado da arte) direcionados ao âmbito estadual e local, o que torna, de certo modo, desconhecidas as pesquisas destas universidades no que se refere à formação inicial de professores e as relações étnicas e raciais. Nosso objetivo é entender/conhecer, através deste levantamento, como tem sido pensadas as políticas curriculares dos cursos de Pedagogia das Instituições de Ensino Superior (IES) baianas. Além disso, pretende-se compreender que modo essas discussões referentes às relações étnicas e raciais estão presentes/ausentes em seus currículos, bem como quais os reflexos para a formação de professores numa perspectiva decolonial do conhecimento em âmbito estadual.

O surgimento das universidades estaduais, nos moldes que conhecemos hoje, é um fenômeno estritamente recente no estado da Bahia. Edivaldo Boaventura, em seu livro *A construção da universidade baiana* (2009), narra a trajetória de formação das universidades estaduais e aponta que o movimento de implementação delas vai ocorrer a partir da década de oitenta do século XX. Fialho; Carneiro (2016) demarcam que educação superior pública teve a sua difusão graças ao protagonismo das universidades estaduais, que se expandiram por diversas partes do território, em especial nos interiores.

Boaventura (2009) argumenta que a criação das universidades estaduais - Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) - foi pensada com o intuito de formar professores e professoras para atuarem nos sistemas de educação básica e superior em todo o estado. Desta forma, essas instituições, em especial a

UNEB e UESB, carregam um caráter de multicampia, estando a universidade pública se faz presente em todos os territórios de identidade e concentradas, majoritariamente, no interior do estado (BOAVENTURA, 2009). As universidades baianas:

> Desenvolvem assim o ensino superior, a pesquisa, as mais variadas atividades comunitárias e a gestão. As universidades representam ilhas da cultura moderna e funcional, no interior, capazes de desencadear gestão do conhecimento nas diversas comunidades baianas. São núcleos importantes no presente e projetam novas alternativas de formação para o futuro, como os programas de mestrado e doutorado (BOAVENTURA, 2009, p. 75).

A universidade se destina a formação de pessoas, da pesquisa e do desenvolvimento científico e das tecnologias, possibilitando o melhoramento e o desenvolvimento econômico, social e cidadão (PIMENTA, 2016). Para a autora, o exercício da pesquisa, ensino, gestão e extensão, materializa diversas ações que impulsionam o objetivo, ampliação e universalização do conhecimento.

A realização do levantamento nos bancos das dissertações e teses das universidades estaduais baianas (UEBAs) buscou, primeiramente, identificar quais destas universidades ofertavam cursos de Pós-Graduação, estritamente em Educação, na modalidade mestrado e doutorado. Segue a amostra no quadro abaixo.

Quadro 01 – Universidade, programa, ano de fundação e modalidade da pós-graduação

Universidade	Programa	Sigla	fundação	Modalidade
Universidade do Estado da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade	PPGEduC	2001	Mestrado e Doutorado Acadêmico
Universidade Estadual de Feira de Santana	Programa de Pós-Graduação em Educação	PPGE	2011	Mestrado Acadêmico
Universidade Estadual de Santa Cruz	Programa de Pós-Graduação em Educação	PPGE	2012	Mestrado Profissional
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	Programa de Pós-Graduação em Educação	PPGEd	2013	Mestrado Acadêmico

Fonte: Elaborado pelo autor, novembro de 2021

Identificados os programas das universidades, iniciou-se o levantamento nos bancos de dissertações e teses, realizado entre 24 e 30 de outubro[9] de 2021. É importante pontuar que os bancos de dissertações e teses das universidades UEFS e UESC estavam atualizados até o ano de 2019, possivelmente devido aos impactos causados pela pandemia da COVID-19, que que

[9] O levantamento realizado nos bancos de dissertações e teses das UEBAs, refere-se as publicações disponibilizadas para acesso ao público até a data do dia 30 de outubro de 2021.

gerou a interrupção das atividades das pesquisas não só no estado da Bahia, mas em diversas universidades no Brasil. Ainda sobre os dados, os bancos de dissertações e teses da UNEB e UESB encontram-se atualizados até o ano de 2021. A maioria dos programas apresentam em torno de dez anos de criação, com exceção do PPGEduC que tem vinte anos. O marco temporal para o levantamento foi o ano de 2003, ano de promulgação da Lei 10.639, até outubro de 2021. O objetivo foi o de encontrar dissertações e teses que contemplassem a discussão sobre a formação inicial em Pedagogia direcionada às relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas.

Tabela 01 – Temáticas das produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais nas UEBAs

Área temática	Dissertações	Teses
Estudos sobre Quilombos e Educação Escolar Quilombola	24	5
Relações Étnico-Raciais e Currículo	6	2
Relações Étnico-Raciais, Currículo e Pedagogia	3	0
Estudos sobre questões Indígenas e livro didático	6	0
Ações Afirmativas	1	0
Estudos sobre Crianças e Infâncias Negras	3	0
Relações Étnico-Raciais e temas afins	7	1
Total de trabalhos		**58**

Fonte: Elaborado pelo autor, novembro de 2021

As buscas nos bancos de dissertações e teses ocorreram de duas formas. Nos programas do PPGEduC e PPGEd optou-se, para realizar o levantamento, pelo uso das palavras-chave: “Relações étnico-raciais”, Currículo”, “Pedagogia” e “Formação docente”, devido ao grande número de dissertações e teses disponíveis.

Já nos programas da UEFS e UESC, o levantamento se deu de forma integral através da sondagem título a título, considerando que ambos os programas organizam as publicações em categorias de anos aliado ao fato de não apresentarem um volume extenso de produções. A escolha das publicações nos bancos se deu por meio da leitura dos títulos identificando nestes o uso de algumas das palavras-chave citadas acima.

Nesta primeira etapa de levantamento dos dados preliminares, os títulos foram, a priori, separados por grupos apresentando como título de sessão o nome do programa de pós-graduação em que foi publicado. Posteriormente, foram separados por categorias de títulos temáticos como explicitado na tabela 01 acima. Assim, foi possível identificar as dissertações

e teses que correspondem ao interesse de investigação deste estudo e mapear como as relações étnico-raciais têm sido postas nos currículos dos cursos de pedagogia.

Após o levantamento finalizado, foram identificadas 58 pesquisas, sendo 50 dissertações e 8 teses. Destes, 50% corresponde aos estudos sobre o quilombo e educação quilombola, 14% aos estudos das relações étnico-raciais e o currículo da educação básica, 10% aos estudos direcionados especificamente a temática indígena; 14% aos estudos étnico-raciais e temas afins, 5% direcionado a discussão das crianças e infâncias negras, 2% as políticas das ações afirmativas, e por último, apenas 5% das pesquisas identificadas discutiam sobre as relações étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia.

Um outro fator bastante curioso foi o da setorização das pesquisas. No PPGEduC/UNEB às produções estão direcionadas aos estudos quilombolas; no PPGEd/UESB às relações étnico-raciais e ao currículo; no PPGE/UEFS, na concentração da temática indígena direcionada ao livro didático e, finalmente, no PPGE/UESC a temática indígena e os temas afins com as relações étnico-raciais (crianças, literatura, prática docente, entre outros). O quadro abaixo apresenta o quantitativo referente às dissertações e teses que se dedicaram a investigar sobre as relações étnicas e raciais nas licenciaturas de Pedagogia.

Quadro 02 – Relações étnico raciais, currículo e o curso de pedagogia

	Título	**Autora**	**defesa**	**Programa**	**Universidade**
Dissertação	Estudo sobre a temática indígena na formação docente em um contexto de relações interétnicas: o currículo de Pedagogia da UESC entre silêncios e discursos	Laís Reis Ribeiro	2016	PPGEduC	UNEB
Dissertação	Os cursos de licenciatura em Pedagogia da UESB: uma “outra” episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal	Janine Couto Cruz Macedo	2019	PPGEd	UESB
Dissertação	A recontextualização das Leis 10.639/03 e 11/.645/08 nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB	Michele Sodré Logeto	2020	PPGEd	UESB

Fonte: Elaborado pelo autor, novembro de 2021

O parecer de 2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu como umas das atribuições formativas para o curso de Pedagogia a formação inicial e a construção de um

percurso pedagógico que vise a superação das desigualdades e as exclusões econômica, cultural e étnico-racial, a fim de promover um molde de educação mais justo e equânime.

Esse direcionamento requer das licenciaturas em Pedagogia a demanda de novos projetos pedagógicos e formativos (BRASIL, 2006). Para tanto, Gomes (2012) chama a atenção para o fato de que as relações étnico-raciais se apresentam, muitas vezes, de forma silenciada nos currículos. Tais questões são, constantemente, tratadas de modo descontextualizado da vida social e colocadas à margem quando se pensa nos programas de cursos,

Na busca por entender a forma que os PPCs das universidades baianas vêm pensando a formação inicial do pedagogo e as relações étnico-raciais no contexto de suas formações, fez-se um levantamento no qual foram identificadas três dissertações como referenciado no quadro 02 acima. Destarte, esta etapa da pesquisa se voltará a evidenciar os ditos e não ditos nos currículos e nos projetos das licenciaturas, por meio dos estudos das pesquisadoras.

4.1 AS RELAÇÕES INTERÉTNICAS NA PEDAGOGIA: O QUE EVIDENCIA O ESTUDO REALIZADO POR RIBEIRO

A obra “Estudo sobre a temática indígena na formação docente em um contexto de relações interétnicas: o currículo de Pedagogia da UESC entre silêncios e discursos” desenvolvida pela pesquisadora Laís Reis Ribeiro junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) em 2016, apresenta como questão basilar o lugar da temática indígena na formação inicial de professores no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), sediada na cidade de Ilhéus na Bahia.

O estudo buscou analisar como o curso de Pedagogia da UESC orientava a formação docente para o trabalho da temática da História e Cultura dos povos Indígenas no currículo diante do contexto regional e interétnico. Apresentando uma natureza qualitativa, a pesquisadora elabora a sua metodologia inspirada em alguns atributos da etnografia, reportando-se às técnicas do grupo focal com os estudantes, análise documental e entrevistas individuais com os docentes do curso.

Assumindo um caráter descritivo em sua escrita, Ribeiro interpreta os dados a partir da perspectiva sócio-histórica, orientada pela teoria enunciativa de Mikhail Bakthin. Para ela, Bakthin considera a linguagem como centro das relações humanas e produtora de discursos que atravessam perspectivas históricas, sociais, econômicas e ideológicas.

A autora, ao realizar uma incursão histórica sobre o advento da colonização na região dos Ilhéus, assume um posicionamento crítico evidenciado por meio da sua escrita: a denúncia

das perseguições e massacres direcionados aos povos indígenas Tupinambás e os conflitos pela posse da terra. Ribeiro (2016) evidencia que houve um influente projeto das elites pela deslegitimação das identidades dos indígenas. Tal ação acabou por gerar no consciente regional uma espécie de apagamento histórico dos antigos aldeamentos e comunidades, passando a identificar o indígena na sociedade como cidadão crioulo.

Para a pesquisadora esse movimento produz, até os dias atuais, não só o imaginário da inexistência das disputas e conflitos entre os indígenas e latifundiários pelo direito à posse da terra, como também a invisibilidade dos povos indígenas e suas tradições sócio-histórico-cultural no território. Um outro dado importante que Riberio chama atenção refere-se ao reconhecimento efetivo e o registro dos povos Tupinambás - aproximadamente 4.729 - vindo a ocorrer apenas em 2009.

No segundo capítulo, intitulado "currículo e tensões", a investigadora introduz a discussão sobre o tema do currículo. Ela realiza uma breve linha histórica sobre os conceitos e os significados atribuídos a este ao longo das décadas, passeando pela teoria tradicional, crítica até chegar ao pensamento pós-crítico, demarcando o caráter polissêmico do currículo.

Ribeiro traça uma discussão do currículo[10] enquanto instrumento produtor de discursos, pensado e organizado pelo pensamento moderno de educação; por meio do seu currículo a escola se torna o centro da reprodução da lógica dominante. A pesquisadora transita pelas teorias críticas e pós-críticas do currículo fundamentando a sua denúncia acerca das ausências da história indígena no currículo da graduação de Pedagogia da UESC. Por sua vez, ela se apoia em Tomaz Tadeu da Silva para firmar o currículo enquanto território de contestação e construção das identidades e subjetividades. O currículo se apresenta como prática discursiva e de representação, é um campo de constante movimento, produto de contínuas lutas entre grupos dominantes e dominados (RIBEIRO, 2016).

A atividade de denúncia dos silenciamentos e exclusões dos marginalizados nos sistemas educativos requer avaliações e inferências nos currículos de formação docente (RIBEIRO, 2016). A orquestração da educação brasileira está solidificada num pensamento que busca reproduzir uma educação homogeneizadora dos saberes e condutas que interpreta as diferenças socioculturais como um problema a ser solucionado por meio da normatização, o que por sua vez, reforça a inferiorização.

---

[10] Ribeiro constrói o seu diálogo evidenciando as tensões e intencionalidades no campo curricular, se aproximando das discussões dos teóricos do currículo como: Tomaz Tadeu da Silva, Michael Apple, Alice Lopes e Elizabeth Macedo, Jurjo Santomé e José Pacheco, entre outros autores. Estes citados aqui são as referências principais e constantes nesta parte do texto.

Esta epistemologia de base europeia e homogeneizadora reverbera no pensamento educacional a visão de um processo de colonização pacífica, que acaba por ocultar os infindáveis massacres e perseguições históricas aos povos indígenas ao longo da construção do Brasil. Ribeiro (2016) assegura que a ausência da criticidade nos currículos, reforça o estereótipo de um padrão idealizado do indígena (sujeito nu, sem cultura, residente em uma oca, protetor da floresta) de forma que, tornou-se um personagem existente no período histórico colonial e caricaturado nos tempos atuais.

Ribeiro (2016) propõe como um dos possíveis caminhos de superação dos estereótipos na escola a educação intercultural. A concepção de interculturalidade que ela defende em seu trabalho é desde uma posição crítica, que não se resume apenas a integração aleatória de temas tratados apenas em datas comemorativas a exemplo o dia do índio e o 20 de novembro.

Uma educação intercultural é, portanto, o reconhecimento e afirmação das diferenças, é um posicionamento político de contestação e enfrentamento das desigualdades. É, do mesmo modo, um ato de (des)construção do conhecimento e das práticas escolares. Neste sentido, a formação de professores necessita ser pensada sob uma orientação interculturalista. “A perspectiva intercultural reconhece a existência do outro e estimula o diálogo entre os diferentes grupos, o respeito mútuo e a equidade de direito, inclusive o de ser diferente” (RIBEIRO, 2016, p. 71).

Essas discussões nos levam a pensar de que maneira têm sido apresentadas, nas formações iniciais, as diferenças culturais nos currículos das licenciaturas e se estas dialogam com os contextos locais (RIBEIRO, 2016). A autora compreende que o currículo é influenciado pelo caráter político e social, intimamente ligado aos interesses dos que detém o poder. Assim, demanda cada vez mais a abertura e mudanças nas políticas de formação direcionadas a alteridade e a democracia. A teórica ainda afirma que as ações de formação de professores para o ensino da história afro-indígena se apresentam insuficientes e limitadas.

Nesta etapa, no que se refere aos estudos dos dados levantados, Ribeiro inicia a discussão realizando alguns apontamentos gerais referente ao curso de Pedagogia e às intervenções ocorridas em torno da licenciatura. Das mudanças ocasionadas, a autora aponta que, em 2012, a partir do Projeto Curricular Acadêmico (PAC) e após diversos debates entre a comunidade acadêmica, o currículo sofreu uma forte mudança quanto aos objetivos e finalidades do curso, se aproximando ao que propunha a resolução de CNE de 2006 para os cursos de Pedagogia.

Dentre as mudanças citadas pela autora, está o aumento da carga horária para 3.800 h, a exclusão do excesso de disciplinas do campo da psicologia e criação de novas disciplinas de

cunho da área social, além da inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), objetivando, assim, um novo perfil de formação. Ribeiro (2016) salienta que o currículo se organizava em quatro eixos de formação, sendo o eixo IV *Educação Diversidade Cultural e Inclusão*, responsável por concentrar as disciplinas que discutem a diversidade e diferença tais como: Educação do Campo, Libras, Educação e Diversidade, dentre outras de natureza obrigatória e optativa no currículo.

A autora disserta sobre as limitações do currículo ao ofertar apenas um componente de caráter obrigatório (*Diversidade Cultural e Educação* 60h.) para discutir as temáticas da diversidade étnica e racial, apresentando uma discussão generalista, ou seja, deixando lacunas nos debates sobre povos indígenas, africanos e afro-brasileiros (RIBEIRO, 2016). Ainda sobre o componente Diversidade Cultural e Educação, na análise desta ementa o foco central está voltado ao estudo dos povos africanos e afro-brasileiros. Outrossim, segundo as palavras da pesquisadora, as relações indígenas são percebidas como uma questão menor a ser estudada.

Do conjunto das disciplinas de ordem optativa faz parte do grupo os componentes: “Educação Quilombola”, “Educação Indígena”, “Etnologia dos Povos Indígenas”, “Educação e Relações Étnico-raciais”, “História e Cultura Afro-brasileira”, todas com a carga horária de 45h. Todavia, Riberio (2016) problematiza que a oferta destes componentes, em caráter optativo, não fortalece as discussões na formação inicial, ficando a cargo de interesses daqueles que tem certa “afinidade” com o tema e a disponibilidade de algum professor para lecionar o componente. Ainda sobre as disciplinas Educação Indígena e Etnologia dos Povos Indígenas, a autora salienta que, apesar dos componentes estarem responsáveis estritamente a discussão indígena, nas análises das ementas evidenciou-se que ambas não apresentavam qualquer referência ao estudo dos povos indígenas do Sul da Bahia.

Apesar destes componentes citados acima estarem determinados no currículo escrito, por meio da entrevista com o coordenador do curso, a pesquisadora identificou que, desde a aprovação do currículo em 2012 e sua aplicação em 2013 até o período de finalização da pesquisa, nenhum dos componentes optativos citados acima havia sido ofertado aos estudantes devido à falta de professores/pesquisadores especializados, o que na concepção do coordenador apresentava-se como uma das dificuldades de implementação do novo currículo (RIBEIRO, 2016).

No que concerne às entrevistas aos professores/professoras quanto aos estudantes da licenciatura, ambos os grupos reconhecem a necessidade e importância das discussões da temática indígena na formação inicial. Todavia, a pesquisadora, na obra supracitada, enfatiza,

em diferentes momentos, que as considerações dos entrevistados apresentam uma imagem caricaturada e congelada do indígena, uma identidade fixa e padronizada.

A autora também traz à luz a percepção de que o novo currículo apresenta uma finalidade de disciplinarização, no sentido de que a existência das disciplinas para atender as demandas externas que objetivam discutir essa temática (Educação Indígena, Etnologia dos Povos Indígenas, mesmo que optativa) já contemplam toda a demanda de discussão desta questão na formação dos estudantes. Entretanto, cabe destacar que, muitas vezes, a discussão indígena se faz presente apenas no documento curricular escrito. A pesquisadora ainda salienta que as ações para debater a temática indígena surgem de decisões próprias de um ou outro professor, de forma pontual em alguma disciplina como, por exemplo, metodologia da história (ministrada por um professor indígena) e arte e educação.

Nas possíveis considerações a que chega ao término da sua pesquisa, Ribeiro (2016) apresenta uma falta de problematização e a precarização da discussão da temática indígena no currículo, visto que, quando debatida, é posta de maneira generalista e fragmentada, sem incluir o debate da história dos índios e comunidades indígenas no contexto regional e local. Por último, a autora pontua que, "docentes e discentes do curso reconheceram que a formação não tem oferecido suporte para o ensino de história e cultura indígena, mas, ao mesmo tempo, entendem que a formação política e ética - preocupação da maioria dos formadores" (RIBEIRO, 2016, p. 153).

4.2 AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PEDAGOGIA: O QUE EVIDENCIA O ESTUDO REALIZADO POR MACEDO

A obra intitulada "Os cursos de licenciatura em Pedagogia da UESB: Uma "outra" episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal" de autoria da pesquisadora Janine Couto Cruz Macedo, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), 2019, tem, por questão central, analisar de que maneira a temática da diversidade étnico-racial é contemplada no currículo do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Para tal, Macedo propõe-se a analisar os currículos dos cursos de Pedagogia ofertados nos três campi: Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista.

Buscando responder a sua indagação do como a temática étnico-racial é contemplada nos currículos das licenciaturas de Pedagogia da UESB, traça a sua metodologia baseada nos princípios da investigação qualitativa. A autora propõe realizar uma pesquisa bibliográfica e documental, tomando como objetos para o estudo os Projetos Políticos Pedagógicos (PPCs).

Como caminho de análise dos dados, estabelece a técnica da análise de conteúdo. Para tanto, salienta que a sua escrita é orientada por uma posição epistemológica anticolonial e intercultural.

Macedo (2019) inicia a discussão referente à Licenciatura em Pedagogia, às relações étnico-raciais, o currículo e a formação docente no texto da sua dissertação, a partir do estado da arte, imbuída por apresentar um panorama das produções e pesquisas acadêmicas sobre a formação em pedagogia, o currículo e as relações étnico-raciais numa perspectiva anticolonial em contexto nacional. Para tal feito, a autora estabelece como marco temporal para o levantamento o período de 2003 (anos de promulgação da Lei 10/639) a 2018.

As consultas ocorreram em cinco bancos de veiculação nacional em formato digital, sendo estes: a ANPEd (Associação Nacional de Pesquisadores em Educação), nos GTs (Grupos de Trabalho), 08 Formação de Professores, 11 Política de Educação Superior, 12 Currículo e 21 Educação para Relações Raciais. No IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), na Revista da ABPN (Associação Brasileira de Pesquisadores Negros), no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior) e na Revista Currículo sem Fronteiras (MACEDO, 2019).

A partir dos marcadores (currículo, formação de professores, pedagogia, interculturalidade, relações étnico-raciais) estabelecidos pela autora, foi possível o levantamento e seleção dos artigos, dissertações e teses. Macedo apoia-se numa análise descritiva, agrupando os resultados evidenciados de acordo com os bancos consultados. Como relata, de modo geral foi possível encontrar dezenas de trabalhos que se aproximavam da temática proposta, abordando em algumas discussões gerais referentes aos marcadores estabelecidos. Porém, a pesquisadora aponta a escassez de investigações que discutem, em seu bojo, o curso de Pedagogia, o currículo e as relações étnico-raciais, sendo ainda mais escasso no que versa ao debate anticolonial.

Numa leitura atenta ao estado da arte elaborado por Macedo foi possível identificar, nos trabalhos analisados pela autora, aproximadamente seis produções que abordavam quase que estritamente a temática pesquisada por ela. Destas, três estavam disponíveis no banco da CAPES, sendo duas dissertações e uma tese de doutorado. Neste sentido, Macedo (2019) afirma ser incipiente os estudos sobre as licenciaturas de pedagogia direcionados à formação inicial, ao currículo e às relações étnico-raciais. Reitera, ainda, que as discussões sobre o currículo e a formação docente se apresentam de modo generalista o que, em sua concepção, produz um certo entrave para o desenvolvimento de discussões no campo curricular na licenciatura, em especial a temática étnico-racial.

No capítulo que tem por título “Colonialidade e Educação”, Macedo (2019) propõe arguir sobre a colonialidade e suas estruturas - poder, saber e ser, traçando os impactos da colonialidade no pensamento social e na educação. De acordo com a autora, o mito da modernidade produziu o falso imaginário da Europa como o berço do conhecimento e da civilização, tendo o projeto de modernidade sido possível por meio dos instrumentos da colonialidade. Para esse debate, dialoga com diversos autores/autoras a exemplo de Boaventura de Sousa Santos, Frantz Fanon, Nelson Maldonado-Torres, Aníbal Quijano, Ramon Grosfoguel, entre outros.

Assim, a pesquisadora argumenta que a colonialidade do poder se refere ao instrumento de dominação que submete um outro território sob o jugo do dominador. Sob esta lente, a colonialidade do poder apresenta como principal categoria o ideal da raça, visto que o argumento da inferioridade racial dos indígenas e negros serviu para a subjugação e dizimação destes povos. Desse modo, a colonialidade do poder apresenta uma estreita relação entre capital-trabalho-raça, ao assegurar por séculos a subserviência forçada por meio da conquista, sendo a escravização a peça motriz da produção econômica na América. A colonialidade do poder, para além da relação capital/trabalho, dissemina a ideia da superioridade eurocêntrica, racial, religiosa, cultural e moral.

Por seu lado, a colonialidade do saber é compreendida como um movimento de imposição do saber moderno eurocêntrico como único, válido e absoluto. Neste sentido, é uma espécie de defesa do mito da modernidade europeia e sua ciência, na medida em que objetiva a exclusão e apagamento de outras formas de produção de saberes. Ademais, reflete diretamente nos costumes e práticas sociais dos povos considerados marginalizados, sendo, esses últimos, obrigados a encarar o pensamento e visão de mundo moderno. É uma forma de negar a humanidade do “outro” diferente (MACEDO, 2019).

Finalmente, a colonialidade do ser refere-se ao condicionamento do corpo físico como ação de não aceitação de seus atributos biológicos. Assim, essa manifestação da colonialidade fomenta a subalternização da identidade étnica e racial, no sentido de se encaixar aos padrões sócio-estéticos disseminados pela branquitude. Fazendo uso do pensamento de Fanon, a autora pontua que o corpo, em especial o corpo negro, assume um significado de coisa, de objetificação. Desta forma, é um mecanismo de sedimentação do racismo apoiado na diferença da cor; logo, o racismo como derivação da raça reforça o domínio por meio da colonialidade do poder (MACEDO, 2019).

Antes de adentrar exclusivamente a análise dos currículos das licenciaturas de Pedagogia da UESB, Macedo, de maneira semelhante a Ribeiro (2016), traça um paralelo

histórico sobre a constituição e significados que o currículo vai adquirindo ao longo do tempo. Por sua vez, apesar de fazer esse percurso dos conceitos de currículo (tradicional, crítico e pós-crítico), a autora, diferente de Ribeiro, se volta a analisar as aproximações e distanciamentos entre as teorias críticas e pró-críticas na educação escolar e seus reflexos na formação de professores.

Macedo (2019) pontua que não existe uma divisão clara que separe a perspectiva crítica e a pós-crítica do currículo. No entendimento da autora, a principal diferenciação está no sentido que a concepção crítica está voltada a uma interpretação estrutural, ou seja, de um pensamento curricular instrumental que serve como veículo de reprodução das desigualdades. A leitura pós-crítica de currículo, diferente da crítica, compreende o fazer educativo para além do viés reprodutivo do pensamento dominante, na medida em que parte da premissa da não existência de estruturas fixadas do sujeito como meros reprodutores das ideologias. Evidencia as relações saber-poder, a raça e etnia, as questões de gênero, entre outras, para pensar como todas elas atravessam a escola. Por meio dos movimentos sociais, tornam-se atores promovendo processos de resistência e (re)significação do conhecimento; dito de outra forma, o currículo numa visão pós-crítica direciona-se ao campo cultural e das identidades, existindo uma relação indissociável entre saber-poder-cultura-identidade. Nesta via, Macedo (2019) se posiciona, em seu estudo, desde uma perspectiva pós-crítica de currículo.

Pontuada a questão referente ao currículo, Macedo prossegue o debate demarcando a urgência da formação de professores numa perspectiva anticolonial e intercultural crítica, elencando de maneira precisa tanto as contribuições da educação anticolonial e intercultural para o combate às desigualdades e todas as suas formas, como também a valorização das diferenças e diversidades existentes no currículo (ainda que de modo silenciado) e no ambiente escolar.

O curso de Pedagogia da UESB, na cidade de Itapetinga, aprovado em 1997 e que tem sua primeira turma em 1998, é fruto de diversas mobilizações sociais, no sentido de promover a formação para diversos professores/professoras no contexto local e das cidades circunvizinhas. Na introdução da análise do PPC, Macedo (2019), destaca que apesar da aprovação do curso em 1997, o reconhecimento pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) só foi ocorrer em 2005, através de fortes mobilizações docentes e discentes, por meio da adequação curricular apoiada na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 e nas portarias do CNE (Conselho Nacional de Educação).

Com relação às formulações ocorridas no currículo, a última aconteceu em 2015. Desta data até o tempo que se encerrou a pesquisa, ocorreram pequenas interferências no texto

curricular, (MACEDO, 2019). A autora expõe, em sua análise, que a licenciatura propõe uma formação a qual habilita o profissional para a atuação tanto na docência quanto na atividade de gestão. O curso apresenta uma carga horária de 3.395 horas com duração de oito semestres letivos, sendo ofertado no turno matutino e noturno. As horas estão distribuídas em atividades dos componentes curriculares, estágios, Atividades Complementares (ACs) e eixos temáticos interdisciplinares.

O currículo de pedagogia do *campus* de Itapetinga assume uma posição formativa ancorada na fenomenologia. A fenomenologia é a concepção científica que busca compreender os objetos e fenômenos em sua essência, visto que entende o currículo como uma estrutura não linear e rígida (MACEDO, 2019). Por sua vez, Macedo evidencia que, apesar de o currículo promover uma proposta de educação para a diversidade, ficou identificado que não faz nenhuma referência em relação ao trato com as questões das relações étnico-raciais na formação inicial como sendo um dos seus objetivos. No estudo analítico do PPC Macedo, por meio do estudo das ementas e planos de curso dos componentes, busca evidenciar o modo pelo qual as questões étnico-raciais estão postas no currículo. Macedo (2019) estuda e organiza os dados, de acordo com a sequência semestral (I-II-III... semestre) do curso que agrupa as disciplinas por blocos. Destarte, nas disciplinas evidenciadas no currículo de cunho obrigatório, foi identificado apenas um componente *Educação e Relações Étnico-raciais* de 60 horas, que se dedica a discutir questões referente à raça, etnia e cultura, educação étnico-racial, histórias e culturas indígenas, dentre outros temas.

Além dessa disciplina de especificação obrigatória, as relações étnico-raciais aparecem muito vagamente em outros dois componentes, *Antropologia Cultural*, no segundo semestre, no qual ainda que não apresente um tópico em específico de discussão, na III unidade é proposta uma discussão das obras Casa Grande e Senzala de Gilberto Freyre e Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda. Apesar da discussão das referidas obras, Macedo (2019) problematiza que ambas as produções reverberam uma visão do negro enquanto ser inferior, estigmatizado e subalternizado. A segunda é a disciplina de *Currículo* no V semestre, na qual discute, ainda que brevemente, a perspectiva multiculturalista de currículo, o currículo numa narrativa étnico-racial e pós-colonial.

Macedo (2019) disserta que o PPC apresenta vinte disciplinas de natureza optativa, com carga horária de 45 horas, sendo estabelecido que o graduando deverá cursar quatro dos vinte componentes ofertados. Destas vinte, três debatem em suas propostas temas referentes às questões étnicas e raciais. De acordo com a pesquisadora, os componentes são: *Educação Popular e Movimentos Sociais*, ainda que não seja responsável por debater em específico a

temática, foi identificado na ementa o conteúdo “movimentos étnico-raciais”; e E*ducação Escolar Indígena* e *História e Cultura Afro-brasileira.* Macedo esclarece não ter realizado uma análise minuciosa da proposta das duas últimas citadas, visto que não foi possível ter acesso ao plano de curso dos componentes.

Com relação ao PPC do curso de Pedagogia de Itapetinga, por meio do estudo de Macedo (2019), ficou evidente a fragilidade do debate étnico-racial na formação de professores. Como a autora evidencia, tratar dessas temáticas por meio de disciplinas optativas no currículo não possibilita que os estudantes vivenciem na graduação esses debates, ficando a cargo dos poucos estudantes que se interessem a cursar esses componentes quando estes são ofertados.

Seguindo a ordem de análise de Macedo, voltamos, aqui, aos apontamentos elencados pela pesquisadora no que se refere às relações étnico-raciais no PPC da licenciatura de Pedagogia do *campus* Jequié. A pesquisadora introduz a discussão pontuando que ocorrem diferenças significativas quanto aos PPCs das licenciaturas de Itapetinga e Jequié.

O curso de Pedagogia da UESB de Jequié apresenta como objetivo formar professores para atuarem no contexto educacional regional do Sudoeste, ao habilitar docentes para atuarem nas instituições públicas e particulares. O curso propõe uma formação para atuação na educação infantil, anos iniciais, atividades de assessoramento pedagógico e gestão (MACEDO, 2019).

Conforme a pesquisadora, o curso é organizado em oito semestres, podendo ser estendido até dezesseis, com uma carga horária de 3.680 horas; é ofertado nos turnos matutino e noturno. Com relação a reformulação curricular, a última versão datava de 2014, diferente do PPC de Itapetinga que assumia uma perspectiva fenomenológica, o currículo de Jequié se estabelece numa perspectiva interdisciplinar, integradora e dialógica. Conforme Macedo (2019), a lógica interdisciplinar entende que a organicidade curricular se dá por meio dos diálogos entre os diversos campos de conhecimento, compreendendo os sujeitos por seres complexos e ontológicos.

No sentido de analisar a presença das relações étnico-raciais no PPC de Pedagogia da UESB *campus* Jequié, Macedo (2019), percorre o mesmo trajeto analítico aplicado ao PPC do curso de Itapetinga, quais seja, estudos das ementas, planos e conteúdos dos componentes curriculares. A investigadora segue a inserção analítica das disciplinas pela sequência dos semestres (I-II-III...), indo ao encontro de tais questões do seu estudo.

No que versa aos componentes, a investigadora identificou quatro disciplinas que em algum momento propõem o estudo de conteúdo étnico-racial, ainda que de maneira generalista. São elas: *Antropologia da Educação* e *História da Educação Brasileira*, ofertadas no II semestre, *Currículo* no VI semestre, *Educação e Relações-Étnico-raciais: Cultura Indígena* no

VII semestre e por último, *Relações Étnico-raciais: Cultura Africana*, todas de natureza obrigatória com carga horária de 60hs.

Nos três primeiros componentes citados (Antropologia da Educação, História da Educação Brasileira, e Currículo), as discussões sobre temáticas que atravessam as relações étnico-raciais aparecem vagamente em contextos bem específicos. Em Antropologia e Educação, apresenta a discussão sobre multiculturalismo e o pós-colonialismo. Em História da Educação, a disciplina propõe em alguma instância discutir sobre a dinâmica identitária do indígena, do negro e do branco na educação. Já o componente Currículo promove, ainda que de forma breve, a discussão do currículo abarcar temas acerca das relações étnico-raciais, o componente apresenta ligeiramente o debate da etnia e, posteriormente, o currículo da escola quilombola (MACEDO, 2019).

Com relação aos componentes Educação e Relações-Étnico-raciais: Cultura Indígena e Relações Étnico-Raciais, Cultura Africana que, por ordem, trabalham com discussões específicas ao campo das relações étnico-raciais, Macedo apresenta alguns apontamentos. sobre o componente curricular Relações indígenas. Para a autora, ele apresenta uma discussão intercultural e anticolonial ao evidenciar o debate do percurso histórico dos povos indígenas e suas diferenças étnicas, a construção do racismo contra esses povos e as políticas públicas para a educação escolar indígena.

Quanto ao componente curricular Relações Étnico-raciais: Cultura Africana, Macedo (2019) assegura que não foi possível realizar a análise da disciplina devido à falta de acesso a ementa e ao plano de curso. Até a finalização da pesquisa foi solicitado o acesso, mas não obteve êxito. No que se refere às disciplinas optativas, o PPC oferta quatorze componentes com carga horária de 60 horas. Com relação a identificação no quadro das optativas, não foram identificadas disciplinas ou qualquer conteúdo que fizesse menção a temática étnico-racial.

De modo geral, Macedo (2019) esclarece que o currículo, nos seus objetivos, busca ofertar uma formação que reconheça e valorize as diferenças. Por sua vez, a pesquisadora aponta algumas inconsistências já que, apesar de defender uma proposta dialógica e interdisciplinar, a autora pontua que é quase inexistente esta relação interdisciplinar dos componentes (MACEDO, 2019).

Como já apresentado ao longo do estudo, Janine Macedo se dedicou a analisar a temática étnico-racial nos PPCs das licenciaturas de Pedagogia da UESB nos *campi* de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista, no sentido de indagar de que maneira tem sido posta esta temática e suas contribuições para a formação dos pedagogos e pedagogas.

Esta etapa busca apresentar de forma breve as questões levantadas pela autora no que versa ao PPC de Pedagogia de Vitória da Conquista.

Conforme Macedo (2019), a última reelaboração do PPC de Pedagogia do *campus* Vitória da Conquista data de fevereiro de 2012. Diferente dos outros dois cursos (Itapetinga e Jequié), este apresenta uma carga horária menor, sendo a totalidade de 3.205 horas, composto por oito semestres com duração de formação máxima de oito anos, sendo ofertado nos períodos matutino e noturno. Quanto aos seus objetivos, o licenciado sai habilitado para a atuar na educação infantil, ensino fundamental e atividades de gestão, como também propõe formar um professor-pesquisador.

Referente à perspectiva que direciona o currículo, a exemplo do curso em Itapetinga que segue uma orientação fenomenológica e o de Jequié que se baseia numa perspectiva interdisciplinar e dialógica, percebemos que Macedo (2019) não deixou evidente nem a corrente na qual o currículo de Pedagogia de Vitória da Conquista se fundamenta, tampouco a data de fundação e início da licenciatura.

Nos estudos das disciplinas por meio das ementas e planos de curso, Macedo (2019) identificou apenas dois componentes de ordem obrigatória que discutem muito vagamente temas que atravessam a temática das relações étnico-raciais, a saber: *Introdução a Antropologia*, oferecida no I semestre e *Estudos Históricos em Educação II*, ofertada no II. O de Introdução a Antropologia objetiva compreender, por meio do estudo da globalização, o racismo e as discriminações, evidenciando os novos paradigmas sociais. Neste sentido, Macedo (2019) pontua que este debate, ainda que incipiente, possibilita o entendimento dos impactos do colonialismo e da colonialidade na sociedade e na educação brasileira.

O segundo componente identificado, Estudos Históricos e Educação II, propõe o debate da colonização e educação no Brasil discutindo sobre a educação jesuíta e a educação indígena. No que concerne às optativas, foram identificadas trinta e cinco, sendo que apenas duas delas apresentam a discussão sobre a temática étnico-racial (MACEDO, 2019), quais sejam: *Tópicos Especiais em Educação - Relações Étnico-raciais e Educação* e *Tópico da África – o ensino de África e indígena na sala de aula - LEI 11.645/2008*, com carga horária de 60 horas. Macedo demarca, mais uma vez, que não foi possível a realização da análise detalhada das disciplinas pela falta de acesso aos planos de ensino, já que mesmo os tendo solicitado, não houve retorno. É interessante pontuar que essa mesma falta de acesso aos planos das disciplinas específicas que objetivam discutir a temática étnico-racial se repete nos cursos de Itapetinga e de Jequié.

Macedo (2019) traz à tona, além do mais, o silenciamento da temática étnico-racial no currículo de Pedagogia do *Campus* de Vitória da Conquista, ainda que apareça no rol das

disciplinas optativas, privando os estudantes de terem a oportunidade de vivenciarem essas discussões basilares no ato da formação. A pesquisadora encerra seu estudo evidenciando que, apesar dos PPCs dos cursos de Pedagogia da UESB dos *campi* Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista proporem uma formação de professores para o contexto da diversidade, fica clara a superficialidade pela qual é tratada a temática étnico-racial, deixando em evidência que os currículos ainda sustentam estruturas colonizadas e eurocêntricas de formação.

4.3 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA PEDAGOGIA: O QUE EVIDENCIA O ESTUDO REALIZADO POR LOGETO

A pesquisa intitulada "Recontextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB", realizada por Michele Sodré Logeto, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), 2020, objetivou entender como os discursos oficiais são recontextualizados nos currículos dos cursos de Pedagogia da UESB, no sentido de evidenciar de que modo as relações étnico-raciais estão presentes nestes currículos e os seus discursos. Para tal feito, Logeto investigou o PPP (Plano Político Pedagógico) e as ementas dos cursos de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista.

No capítulo metodológico, a pesquisadora introduz a discussão demarcando como chega ao seu objeto de investigação, suas motivações e as possíveis contribuições sociais do seu estudo. Para responder à questão proposta, Logeto (2020) guia seu percurso metodológico a partir das orientações do estudo qualitativo, dado que os estudos qualitativos se dão na singularidade e subjetividade do fenômeno de estudo. A pesquisadora elenca como materiais de análise os documentos, portarias e resoluções oficiais sendo estas: a Lei 0.639/03, Lei 11.645/08, resolução do CNE de 2006, as diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, os fluxogramas dos cursos, além dos projetos pedagógicos das disciplinas e suas ementas.

Logeto (2020) visa investigar os discursos que atravessam as normativas e os currículos das licenciaturas de pedagogia, orientando a sua análise no conceito da recontextualização do discurso pedagógico, sob a perspectiva de Basil Bernstein, configurando a sua pesquisa de cunho estruturalista. A autora descreve que os passos da pesquisa se deram, a priori, diante do levantamento dos documentos oficiais em sites e bancos de dados disponíveis na internet. Em

seguida, desenvolve o mapeamento dos fluxogramas e leituras dos projetos pedagógicos para, por fim, selecionar os componentes curriculares e suas análises (LOGETO, 2020).

Diferente de Ribeiro (2016) e Macedo (2019) que traçam em suas pesquisas uma discussão histórica do campo curricular, apresentando os principais pontos das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo que o evidenciam enquanto espaço de poder o qual produz, reproduz e ressignifica o conhecimento e as práticas escolares, Logeto (2020) trilha um outro caminho, apresentando um breve debate sobre o currículo a partir do pensamento de Bernsten, que o compreende desde uma ótica sociológica.

Logeto (2020) explicita que o conceito de recontextualização apresenta uma atividade analítica na perspectiva de Bernsten. Isto posto, entende que os textos oficiais, sejam de domínio público e/ou privado, passam por ações de reinterpretação. De acordo com a autora, a recontextualização consiste na produção de novos discursos que possibilitam o surgimento de um novo significado a eles e às práticas pedagógicas. Desta maneira, o discurso é atravessado por questões ideológicas.

Na concepção de Bernsten o conhecimento difunde três bases de mensagem, o currículo, a pedagogia e a avaliação. Para o autor, o currículo é a afirmação dos conhecimentos selecionados que deverá ser ensinado, a pedagogia é o instrumento que organiza o conteúdo estudado e, por último, a avaliação é o ato de validação do saber (LOGETO, 2020).

A pesquisadora pontua que o autor não se endereça ao currículo enquanto mecanismo organizador dos conteúdos; por outro lado, preocupa-se com as relações estruturais de conhecimento que formam o currículo. Para Logeto, tem-se dois tipos de currículo o qual apresenta duas características principais: o currículo de modelo coleção, que consiste numa organização seletiva dos conteúdos que mantém os saberes de modo isolado e o currículo integrado, que funciona na atividade de aproximação dos conhecimentos das disciplinas com a realidade (LOGETO, 2020).

A autora, ainda neste capítulo, debate de maneira breve o marco da Lei 10.639/03, chamando a atenção que sua promulgação tem promovido fortes debates e rupturas nos currículos e nos processos de formação, ao deixar posto a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas no Brasil. Para tanto, Logeto (2020) pontua que não é uma tarefa fácil romper com essa estrutura posta que exclui e deslegitima as diferenças étnico-cultuais na escola. Daí, urge a necessidade de se pensar os percursos formativos e os seus currículos, pois, para além de organizador de conteúdo, o currículo é um espaço de poder.

Antes de apresentar as discussões de Logeto sobre as relações étnico-raciais nos cursos de pedagogia da UESB, é de importância ressaltar que, em seu texto, a autora realiza e organiza sua análise por blocos investigativos. No primeiro momento, a autora se direciona a observar os fluxogramas visando identificar, a priori, as disciplinas presentes nos currículos que abarcam as questões raciais. Em seguida, realiza o estudo dos PPPs e, por último, direciona-se a discutir as ementas das disciplinas identificadas na primeira análise, evidenciando de que maneira esses componentes apresentam e contemplam a temática étnico-racial.

Com base no estudo do fluxograma do curso de Pedagogia, na Licenciatura do *Campus* de Itapetinga, Logeto (2020) identificou três componentes curriculares, sendo um de ordem obrigatória e dois ofertados de forma optativa. O primeiro trata-se da disciplina *Educação e Relação Étnico-racial* com a carga horária de 60 horas oferecida no VII semestre, já as optativas são: *Educação Escolar indígena e História da África e Cultura Afro-brasileira*, ambas de 45 horas, oferecidas entre o II e IV semestre. Conforme a autora, esses componentes datam a sua inserção em 2011.

Em relação às disciplinas de caráter obrigatório no fluxograma da Licenciatura em Pedagogia do *campus* Jequié, Logeto (2020) constatou a existência de duas no currículo: *Educação e Relações Étnico-raciais: cultura indígena* e *Educação e Relações Étnico-raciais: cultura africana*, ambas com carga horária de 60 horas e ofertadas entre o VII e VIII semestre. A pesquisadora pontua que esses componentes foram inseridos a partir de 2014, período que ocorreu a última reformulação do documento.

Quanto ao fluxograma da licenciatura do campus Vitória da Conquista, Logeto (2020) afirma que o currículo não dispõe de disciplinas obrigatórias referente às relações étnico-raciais. Conforme a autora, os três componentes identificados são disponibilizados de forma optativa ao longo do curso, ficando à escolha do estudante cursar ou não cursar tais componentes. As disciplinas são: *Ensino de História e Cultura Africana e Indígena*, *Tópicos Especiais da Educação I: Relações Étnico-raciais e Educação*, e *História e Cultura da África*. Os componentes citados concentram uma carga horária de 60 horas, e são ofertados entre o período do VII e VIII semestre. Como pontua Logeto (2020), os componentes foram incorporados ao currículo após sua reformulação em 2011.

Nos últimos anos, têm ocorrido um forte movimento de discussão dos PPPs, em especial das licenciaturas, visto que é um documento de orientação e mediação das práticas formativas o qual envolve significados e visões de mundo perpassados por valores e ações que dão sentido a atuação docente (LOGETO, 2020).

Após a análise dos fluxogramas dos cursos, Logeto foca na observação dos discursos das relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos. Na investigação realizada nos projetos pedagógicos das licenciaturas, a autora identificou que os cursos de Itapetinga e Jequié propõem uma formação para o seu graduando numa perspectiva interdisciplinar e dialógica. Para tanto evidencia que, apesar dos PPPs demarcarem uma formação dos seus graduandos direcionado a valorização das diferenças socioculturais e interculturais, as discussões das relações étnico-raciais aparecem de maneira tímida e incipiente na proposta pedagógica.

Quanto ao PPP de Vitória da Conquista, Logeto (2020) assinala que o curso tem como um dos seus objetivos promover uma formação teórico-prática que capacitem os seus egressos a atuarem com ética e respeito das diferenças, numa relação entre sociedade-homem-educação-escola. Por sua vez, a teórica argumenta que o PPP apresenta uma rasa discussão sociológica, se atendo majoritariamente aos aspectos legais. No que diz respeito às relações étnico-raciais, a discussão se apresenta de modo preconizado.

Nas análises das ementas, a autora segue a mesma ordem estabelecida nos estudos dos fluxogramas e dos PPPs das licenciaturas. Os ementários observados por ela referem-se às disciplinas já citadas neste texto, no ponto que se direcionou a apresentação dos fluxogramas das licenciaturas.

Como já destacado, o curso de Pedagogia de Itapetinga oferta três componentes que se comprometem a discutir as relações étnicas e raciais. Em suas inferências, Logeto (2020) destaca que a disciplina Educação e Relação Étnico-racial propõe uma importante discussão das diferenças culturais, a partir dos aspectos sociais, históricos e culturais, evidenciando os preconceitos e as discriminações vivenciadas pelos negros no Brasil. Já o componente Educação Escolar Indígena, se debruça por apresentar um debate da educação escolar indígena ancorada nos marcos legais, evidenciando a relação do índio, o currículo e a necessidade de formação de professores num contexto intercultural.

Referente à disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira, Logeto (2020) sinaliza a ausência da discussão sobre o currículo e as temáticas que atravessam relações raciais e as condições do negro na educação brasileira. Para tal, a autora também pontua que, apesar das possíveis lacunas, as disciplinas têm apresentado um debate importante na desconstrução dos estereótipos e do pensamento colonial.

Na ementa do curso de Jequié estão evidenciados dois componentes, Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Indígena e Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana. Fazendo referência à disciplina Educação e Cultura Indígena, Logeto (2020) busca desenvolver a discussão acerca da educação escolar indígena e suas características, o que

possibilita aos seus estudantes uma outra visão da educação e cultura indígena. Sobre a disciplina Educação e Cultura Africana, apresenta uma perspectiva intercultural ao promover os debates referentes à ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, às ações afirmativas, à Lei 10.639 e 11.645. Esses são instrumentos importantes na superação do racismo e da discriminação, além de se configurarem como saberes basilares na formação docente.

Com relação às ementas das disciplinas da licenciatura do campus Vitória da Conquista, Logeto (2020) aponta, no currículo de formação inicial, a ausência de componentes obrigatórios que tratem das temáticas das relações étnico-raciais. Outrossim, a autora argumenta ocorrer contradições entre as ementas presentes no PPC e as disponíveis na página virtual do curso.

Na primeira disciplina analisada - Tópicos Especiais em Educação I: Relações Étnico-raciais e Educação - Logeto (2020) pontua que não existe uma ementa oficial, ficando a cargo do entendimento do professor que ministrará o componente organizar as propostas e finalidades da disciplina. O segundo componente - Tópicos de África e Indígena na sala de aula - Lei 11.645/08, dispõe-se a discutir, dentre outras questões, a lei 11.645/08 que trata do ensino da história e cultura indígena, destacando tanto o processo de dominação indígena no Planalto da Conquista quanto às diferenças étnicas e religiosas.

Com relação a disciplina História e Cultura da África, não foi possível a realização da análise dada a inexistência da ementa, que não consta nem no PPC, nem na página virtual do curso (LOGETO, 2020). A autora finaliza a análise argumentando que a ausência dessas disciplinas, enquanto obrigatórias no currículo, contribui para a desvalorização do estudo e do conhecimento das relações étnico-raciais tão necessária na formação inicial, cumprindo apenas uma exigência legal.

A pesquisadora finaliza seu estudo pontuando que os currículos das licenciaturas apresentam certas resistências no trato com as questões étnico-raciais; são campos de disputas que incidem nos currículos e nas formações de professores. Logeto argumenta que os cursos de Pedagogia dos três *Campi* da UESB oferecem, em seus currículos, certos componentes que se propõem a discutir as temáticas das relações étnico-raciais. Por sua vez, percebe que essas discussões estão presentes apenas pelo cumprimento e exigências das portarias e leis, constatando que as relações étnico-raciais são tratadas e postas de modo periférico.

4.4 DAS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS

A investigação se propôs a evidenciar os estudos referentes às relações étnico-raciais, o currículo e a formação docente em Pedagogia, desenvolvidos pelos Programas de Pós-

Graduação em Educação das Universidades Estaduais da Bahia (UEBAs). Neste sentido, o levantamento objetivou entender como as universidades baianas têm abarcado as relações étnicas e raciais em seus currículos e as contribuições dessa formação para uma prática educativa emancipadora e decolonial.

Como demonstrado ao longo deste texto, foi realizada uma leitura e análise completa das três dissertações de mestrado que discutem estritamente a questão étnico-racial no currículo de Pedagogia. Segue abaixo um quadro destacando os pontos centrais das pesquisas quanto aos objetivos, procedimentos metodológicos utilizados, a orientação epistemológica e os resultados aos quais chegaram os estudos.

Quadro 03 – Síntese das pesquisas: objetivo, metodologia, orientação epistemológica, conclusões

	AUTORAS		
GATEGORIAS	**RIBEIRO/2016**	**MACEDO/2019**	**LOGETO/2020**
Título da pesquisa	Estudo sobre a temática indígena na formação docente em um contexto de relações interétnicas: o currículo de Pedagogia da UESC entre silêncios e discursos.	Os cursos de licenciatura em Pedagogia da UESB: uma "outra" episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal.	A recontextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB
Objetivo	Analisar como o curso de Pedagogia da UESC orientava a formação docente para o trabalho da temática da História e Cultura dos povos indígenas no currículo diante do contexto regional e interétnico.	Analisar de que maneira a temática da diversidade étnico-racial é contemplada no currículo do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).	Entender como os discursos oficiais são recontextualizados nos currículos dos cursos de Pedagogia da UESB, no sentido de evidenciar de que maneira as relações étnico-raciais estão presentes nestes currículos e em seus discursos
Metodologia	Estudo qualitativo, de inspiração etnográfica, entrevista com professores e estudantes, estudo de documentos.	Estudo qualitativo, bibliográfico e documental.	Pesquisa qualitativa, documental
Materiais de análise	Projeto Curricular Acadêmico, narrativas dos entrevistados(as).	Projeto Pedagógico Curricular, ementas e planos de curso das disciplinas.	Portarias e resoluções oficiais: Lei 0.639/03, Lei 11.645/08, resolução do CNE de 2006, as diretrizes curriculares para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, os fluxogramas dos cursos, projetos pedagógicos das disciplinas e suas ementas, Plano Político Pedagógico.
Da análise	Análise do Discurso	Análise de Conteúdo	Análise do Discurso

Orientação epistemológica	Perspectiva sócio-histórica, orientada pela teoria enunciativa de Mikhail Bakthin.	Perspectiva orientada pela teoria Anticolonial e Intercultural.	Perspectiva orientada pela teoria da Recontextualização do discurso pedagógico de Basil Bernstein.
Das considerações	O curso de Pedagogia da UESC apresenta uma falta de problematização e a precarização da discussão da temática indígena no currículo. Quando debatida, é posta de maneira generalista e fragmentada, sem incluir o debate da história dos indígenas e suas comunidades no contexto regional e local.	Apesar dos PPCs dos cursos de Pedagogia da UESB dos C*ampi* Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista proporem uma formação de professores para o contexto da diversidade, ficou evidente a superficialidade com que é tratada a temática étnico-racial, deixando em evidência que os currículos ainda sustentam estruturas colonizadas e eurocêntricas de formação.	Pontua que os cursos de Pedagogia dos três *Campi* da UESB oferecem, em seus currículos, certos componentes que se propõem a discutir as temáticas das relações étnico-raciais. Por sua vez, percebe que essas discussões estão presentes apenas pelo cumprimento e exigências das portarias e leis. Neste sentido, a autora constata que as relações étnico-raciais são tratadas e postas de modo periférico.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2022

As dissertações analisadas evidenciaram que, apesar dos currículos dos cursos de Pedagogia investigados ofertarem em seus projetos pedagógicos curriculares disciplinas obrigatórias e optativas voltadas a discutir a temática étnico-racial, tais questões são tratadas de maneira tímida e precária nas licenciaturas, ficando às margens e quase que inexistentes nos currículos, os quais ainda reforçam uma lógica eurocêntrica de formação.

Nesta direção, as autoras apontam como possíveis caminhos para superação dessas desigualdades curriculares e formativas, uma educação intercultural crítica que possibilite mecanismos e movimentos de decolonização desses territórios curriculares.

O levantamento realizado nos bancos de Dissertações e Teses dos Programas de Pós-Graduação em Educação das universidades estaduais da Bahia, demostrou que, apesar de ocorrer no cenário *stricto sensu* baiano uma expressiva produção de estudos acerca das relações étnico-raciais (estudos de comunidades quilombolas, formação de professores e relações étnico-raciais, Lei 10.639 e 11.645 e o currículo escolar). Contudo, ficou evidente a escassez de pesquisas que se voltam a investigar as relações étnico-raciais nos currículos das licenciaturas em Pedagogia no território baiano.

Neste sentido, as pesquisas encontradas nos possibilitam pensar de que maneira tem ocorrido a formação do pedagogo/pedagoga nas universidades baianas e a urgência do debate étnico-racial na formação inicial para a promoção de uma prática educativa antirracista e decolonial. Assim, esses estudos contribuem conosco junto ao nosso objeto que visa investigar

o lugar ocupado pelas relações étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV no Baixo Sul baiano.

5 ESTUDOS SOBRE RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO LEVANTAMENTO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB CAMPUS XV

Esta seção tem como propósito apresentar o levantamento das produções e pesquisas acadêmicas no campo das relações étnico-raciais no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, do Departamento de Educação Campus XV, localizado na cidade de Valença no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia.

O levantamento visa responder um dos objetivos deste estudo, que é tomar conhecimento do como o curso de Pedagogia tem pensado e contribuído com a educação étnico-racial na formação inicial e na educação básica no Baixo Sul. A UNEB Campus XV, ao longo dos seus vinte seis anos, ao ser a primeira instituição de ensino superior de todo o território, vem contribuindo com as produções científica, social, econômica e cultural, na difusão do conhecimento, fomentando e fortalecendo as políticas educacionais na educação básica e superior.

O curso de Pedagogia está entrelaçado com a própria história do Campus, sendo o primeiro ofertado pelo departamento e que, ao longo de quase três décadas, forma centenas de pedagogos e pedagogas atuantes tanto na educação básica e no ensino superior, como nas áreas de gestão, coordenação, na docência e em projetos sociais nas diferentes cidades do Baixo Sul e fora do território.

O levantamento no banco de Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia foi realizado entre os dias 06 à 08 de dezembro de 2022, de forma presencial, na biblioteca da universidade. Na fase do levantamento e seleção das pesquisas foram identificadas um total de 638 monografias no repositório.

Dentre esse montante, apresentando como foco as pesquisas e estudos referentes às temáticas que envolvem a educação para as relações étnico-raciais, foram identificados 35 pesquisas entre artigos e monografias. O marco temporal estabelecido para o levantamento foi o período de 2000 a 2022.

O interesse de partir do ano 2000 justifica-se pelo fato de que foi nesse ano que ocorreram os primeiros resultados de pesquisas de conclusão de curso realizadas pelos graduandos. O primeiro estudo no curso de Pedagogia sobre temas da relações étnico-raciais foi registrado a partir de 2003, como exemplifica o quadro abaixo, organizado por título do estudo, os autores e o ano, em ordem cronológica.

Quadro 04 – trabalhos de conclusão de curso sobre temas da educação e relações étnico-raciais na licenciatura de pedagogia da UNEB Campus XV

	Título	Autor	Ano
Monografia	Ser negro: cultura e educação	Cláudia Souza dos Santos	2003
Monografia	O negro no mercado de trabalho: um estudo de caso na CIA Valença Industrial	Marli Santos Guimarães	2004
Monografia	Temática do "ser negro" nas monografias de final de curso da UNEB Campus XV (2003-2004)	Simone Neri Vilas Boas	2005
Monografia	O negro as relações sociais e a educação: um convite à reflexão	Lilian França Sacerdote	2007
Monografia	Reivindicando a criação de uma literatura infanto-juvenil: o afro-descendente em questão.	Eliane de Jesus	2007
Monografia	O preconceito racial na literatura infantil: suas implicações na construção da identidade cultural dos alunos afrodescendentes	Antonieta Lima Ferreira Bispo Cláudia Suzette Carvalho Reis Valdimara Conceição Lacerda Valquíria dos Santos Almeida	2008
Monografia	Racismo, preconceito e discriminação: uma reflexão da postura do professor em classes de ensino fundamental	Damaris de Caldas da Silva Ednalva dos Santos Soares Jaciara Rosa Souza Rocha Telma Souza de Jesus	2008
Monografia	O dito e o feito: a Lei 10.639 no cotidiano das escolas públicas do Baixo Sul da Bahia	Maria Edington da Cruz	2008
Monografia	A diversidade étnico-cultural na escola: uma análise da Lei 10.639/2003 nas séries inicias do ensino fundamental, Valença-BA	Adaildes Pinto Brandão Santos Sabrina Santos da Silva Sueli Andrade dos Santos Verônica Mauricio dos Santos	2008
Monografia	Da obrigatoriedade à aplicabilidade da Lei 10.369/03 na escola municipal Antônio Sampaio Santos	Edilene Jesus Souza	2008
Monografia	Seis anos depois: uma breve reflexão sobre a implementação da lei 10.639/03 nas escolas municipais de Valença	Midiane Venceslau dos Santos	2009
Monografia	Quilombolas da Graciosa: a participação da comunidade como fenômeno histórico-social	Darci Cainana Alves Bomfim	2009
Artigo	Os professores e a educação das relações étnico-raciais: entre a Lei 10.639/03 e as práticas educacionais	Anaíres de Almeida Santos Milena Joseane Santos Aguiar Rose Mery Cardoso Lopes	2010
Monografia	Um olhar sobre as ações afirmativas: a condição de cotistas e sua influência no desempenho acadêmico dos egressos do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV	José Lázaro Rodrigues da Conceição Patrícia Pinto Cardim	2010
Monografia	Preconceitos raciais camuflados na linguagem audiovisual	Drieli dos santos Marques Elaine Santos Pereira Maria José Santos de Santana	2010
Monografia	Terreiro Caxuté, um caminho na minha vida	Gilberto Almeida de Magalhães	2011
Monografia	Sistema de cotas para as pessoas afrodescendentes da UNEB Campus XV: um olhar discente.	Eliandro de Souza Santos	2011
Monografia	Um mundo de histórias na comunidade quilombola de Miguel Chico: origem, trajetória e conflitos	Maria dos Santos Silva Maria Luciana Santos Souza Renilda de Jesus Santos Barbosa	2014

		Simone Apóstolo da Silva	
Monografia	Análise da representação do negro no livro didático de história	Edinorá de Jesus Lima Eliete Ribeiro Santos Melo Elizabete Ribeiro Santos	2014
Monografia	A importância da formação do pedagogo para a efetivação da lei 10.639/03 no curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia-Campus XV	Manuela dos Santos Santiago Manuely dos Santos Anjos	2015
Monografia	Arte, educação e o Hip Hop como meio de inclusão social	Saionára Pereira Luz	2015
Artigo	Literatura infantojuvenil afro-brasileira e africana: uma análise sobre as relações raciais e a construção e afirmação da identidade negra	Jacira do Amparo Luiz Mariane Rodrigues Sousa Mille Caroline Rodrigues Fernandes	2016
Monografia	O "olhar" sobre o negro no livro didático de história do Brasil	Karine Sullivan Pinto Cunha Rosemary de Jesus Santos Ticiana Nascimento Rocha	2016
Artigo	Discriminação racial: reflexos no processo de ensino-aprendizagem	Elizete de Jesus Silva Joseane dos Santos Freitas Lídia Maria de Menezes Pinho	2017
Monografia	Corpo e cabelo black como símbolos de afirmação da identidade negra	Rafael Conceição dos Santos	2017
Monografia	Identidade negra: reflexos de uma história negada	Danielle Mércia Luz Ferreira	2017
Artigo	A influência do Movimento Negro no processo da (re)significação da cultura afro-brasileira: uma análise de ações pedagógicas na Escola Municipal do Tento.	Joelma Almeida dos Santos Mille Caroline Rodrigues Fernandes	2017
Monografia	Educação em comunidade de terreiro: experiências educacionais vivenciadas no Terreiro Caxuté	Daiana Cunha Lopes Sampaio de Souza	2017
Artigo	Descolonização de currículo: o desafio do educador para trabalhar com a (in)visibilidade no ambiente escolar	Cleide dos Santos Sousa Mille Caroline Rodrigues Fernandes	2017
Monografia	Literatura afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos: a utilização de oficinas literárias no fortalecimento da identidade negra dos alunos/as da EJA	Zenaide Jesus dos Santos	2017
Artigo	Construção e formação da identidade da criança negra: percepções das diferenças e raízes da cultura afrodescendente que nos cercam	Genízia de Menezes São José Mille Caroline Rodrigues Fernandes	2017
Monografia	A escola possibilita o diálogo para formação identitária? Um estudo de caso no Colégio Municipal São Brás	Gerciane Souza de Carvalho	2017
Artigo	Discriminação racial: reflexos no ambiente social de aprendizagem.	Jussara Marques dos Santos Rosana Cidreira Tavares	2018
Artigo	A representação do negro na literatura infantil: implicações no processo de construção da identidade da criança negra	Cleonice de Jesus Bispo Santos	2018
Artigo	O papel da coordenação pedagógica na construção da identidade cultural da criança negra na educação infantil	Jullyane Conceição Amparo Silvana Alves silva de Jesus	2022

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, dezembro de 2022

A seleção dos textos apresentados no quadro acima ocorreu a partir da leitura prévia dos títulos, resumos e por meio das palavras chave: “relações étnico-raciais”, “pedagogia”, “formação de professores”, “currículo e relações raciais”, Lei 10.639/2003. “cotas raciais”. Findado o período de identificação dos trabalhos monográficos, as produções foram classificadas por títulos temáticos, no sentido de perceber os assuntos pesquisados com mais frequência pelos estudantes e professores, como explicita a tabela abaixo.

Tabela 02 – Principais temáticas das produções acadêmicas sobre as relações étnico-raciais nos TCCs da UNEB Campus XV

Área Temática	Artigos	Monografias
Relações raciais, literatura, identidade da criança negra	4	2
Lei 10.639/03 e práticas educativas	0	6
Cotas raciais	0	2
Relações raciais e a questão da identidade negra	1	5
Relações raciais, prática docente, ensino-aprendizagem	3	1
Representação do negro no livro didático	0	2
Estudos sobre quilombos	2	0
Relações étnico-raciais e temas afins	0	7
Total de Trabalhos		**35**

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, dezembro de 2022

Como demonstrado no quadro acima, foram identificadas 35 pesquisas presentes no repositório do curso, sendo 10 artigos e 25 monografias. Destes, 06 trabalhos correspondem aos estudos das relações étnico-raciais, literatura infantil e infantojuvenil e as relações com a identidade da criança negra, 06 versam sobre a implementação da Lei 10.639/2003 na educação básica nas escolas do Baixo Sul e 02 dão conta de pesquisas abordam a questão das cotas raciais na UNEB Campus XV.

06 pesquisas tratam sobre relações étnico-raciais e a questão da identidade negra dos estudantes; 04 se endereçaram a investigar as relações raciais e a prática docente voltados ao ensino-aprendizagem; 02 se voltam a investigar sobre as representações do negro no livro didático, 02 voltaram-se as questões sobre comunidades quilombolas; 07 sobre relações étnico-raciais e temas afins. Dentro de tais temáticas foram enfocados pontos sobre estética e cabelo black, representação negra e mundo audiovisual, cultura do hip hop, dentre outros.

Os dados apresentados no quadro demonstram, de modo expressivo, o interesse em pesquisas sobre a literatura infantojuvenil, a Lei 10.639 e a formação docente para o trabalho

com o tema. Um outro fator bastante interessante é a preocupação das pesquisas em suas discussões com a formação da identidade racial das crianças no espaço escolar.

Lima (2015) pontua que a educação, por se caracterizar enquanto espaço de regulação simbólica, controle social e valores, entrelaça projetos sociais de mundo, que reflete diretamente na forma como a escola e a sociedade é pensada e idealizada nesta dinâmica social. Logo, para autora, pensar as relações das identidades no Brasil nos ajuda a compreender e pensar a própria formação do negro em nosso país, que se dá de modo diferente de outras partes do mundo.

A identidade é um movimento complexo, atravessado pelo individual e coletivo, na qual as relações sujeito/sociedade constituem-se mutuamente. Essas relações de identificação, resultantes da vivência destas inter relações com a sociedade e com os outros sujeitos, produzem um conjunto de referenciais que orientam as ações e atitudes dos sujeitos (NASCIMENTO, 2003). Questionar os padrões identitários hegemônicos e presentes nas escolas é demarcar a (re)existência de outros referenciais, os quais extrapolam as fronteiras de domínio da branquitude.

5.1 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES MONOGRÁFICAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Iniciamos nossa análise a partir da investigação "*Ser negro: cultura e educação*" realizada por Cláudia Souza dos Santos, apresentado em 2003. Esta pesquisa marca o início dos estudos sobre relações étnico-raciais, constituindo-se como a primeira investigação no curso de Pedagogia da UNEB Campus XV.

Santos (2003) problematiza, em seu debate, os reflexos do mito da democracia racial na educação brasileira. Elenca como essas construções impactam de forma negativa a formação identitária negra que, por meio do racismo, contribui para os índices de repetência, baixa autoestima e evasão escolar entre os estudantes negros.

A autora traça um caminho analítico, buscando observar os percursos de inserção do negro no sistema educacional formal de ensino. Outrossim, enfatiza a importância do currículo e do livro didático enquanto instrumento disseminador dessa visão eurocêntrica; Finalmente, encerra sua investigação demonstrando que a ideologia do branqueamento está enraizada nas atividades educativas. Tais ações impactam diretamente no desenvolvimento educacional dos estudantes negros, na medida em que fortalece o insucesso em alcançar altos níveis educacionais e no mercado de trabalho, mantendo-os às margens da sociedade.

A escola é um espaço fundamental para o enfrentamento do racismo. Todavia, as instituições escolares não têm assumido esse lugar de transformação para fortalecimento da cultura afro-brasileira, uma vez que seus programas curriculares e materiais didáticos reforçam uma realidade cultural, identitária e hegemônica como referência histórica (SANTOS, 2003). Por fim, a autora supracitada salienta que as escolas têm se demonstrado omissas ao reconhecer a identidade da criança negra e seu cotidiano. Os educadores devem buscar formas de contribuírem positivamente na formação da identidade das crianças negra para que estas possam se sentir representadas na sua identidade cultural, religiosa e estética, levando a escola ser um espaço de afirmação das diferenças.

Por outro lado em "*O negro no mercado de trabalho: um estudo de caso na CIA Valença Industrial*", Marli Santos Guimarães (2004) objetivou analisar as dificuldades e expectativas da população negra frente ao mercado de trabalho brasileiro. O locus da investigação foi a Companhia Valença Industrial (CVI) e a autora visou traçar a relação existente entre o nível de escolarização e a posição ocupada por pessoas negras no mercado de trabalho.

A pesquisadora destaca que a Companhia Valença Industrial (CVI) se configurou num importante marco para a cidade de Valença e todo Baixo Sul baiano, visto que a Companhia constitui uma das primeiras indústrias têxtil de toda América Latina. Conforme a autora, quantitativamente as pessoas negras concentram as ocupações manuais de trabalho apresentando baixa escolarização e estando, em raras exceções, no comando de cargos de funções administrativas.

Destarte, o fato de as pessoas negras assumirem postos de trabalho manuais e de baixa relevância, na perspectiva da investigadora, não demonstrou que a empresa tenha feito uma seleção explicitamente racial para o preenchimento dos cargos de trabalho, no sentido de escolher as pessoas negras para funções de menor prestígio e pessoas brancas para as funções de comando e de maior prestígio e melhores salários.

Essa disparidade se dá devido aos marcadores educacionais, uma vez que o grupo racial negro apresenta uma baixa escolarização (qualificação educacional), não estando habilitado a preencher e assumir cargos de alto nível. Esses cargos, conforme salienta a pesquisadora, demandam uma maior qualificação e capacidade educacional e, por isso, têm sido monopolizados pelo segmento branco, o qual apresenta um repertório educacional mais elevado (GUIMARÃES, 2004).

Além disso, a autora aponta, na conclusão da investigação, que um dos caminhos para a redução dessas desigualdades é a expansão do sistema educacional com qualidade. A ausência dessa educação compromete o acesso aos direitos básicos, no campo econômico, social, cultural

e científico. Guimarães (2004) constata que o problema educacional, no Brasil, não se restringe apenas ao acesso à educação, mas reside, também, na profunda disparidade na qualidade do ensino ofertado, sendo diferenciado para as elites, condição que dá ao sistema educacional brasileiro, a funcionalidade de reprodutora das desigualdades sociorraciais. Para essa transformação. Ainda, por fim, sinaliza que é preciso rever os saberes ensinados nas escolas, os currículos de base monocultural e investir na formação do professor.

Simone Neri Vilas Boas (2005) em sua obra "*Temática do "ser negro" nas monografias de final de curso da UNEB Campus XV (2003-2004)*" buscou observar, por meio do levantamento realizado no banco de monografias do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, de 2003 à 2004, o que havia de produção sobre pesquisas referentes à temática do ser negro. Vilas Boas realiza sua análise a partir das duas únicas monografias encontradas: "*Ser negro: cultura e educação*", de Cláudia Souza dos Santos e "*O negro no mercado de trabalho: um estudo de caso na CIA Valença Industrial*", de Marli Santos Guimarães, ambos já pontuados anteriormente.

A pesquisadora realiza, em um primeiro momento, uma leitura pontuando as partes mais importantes das duas pesquisas para, logo em seguida, analisar comparativamente os dois estudos, no sentido de observar as suas proximidades e diferenças. Assim, traz à tona as ideias principais que sustentam os dois trabalhos investigados, além de sinalizar que, apesar das duas pesquisas tratarem de objetos diferentes (Cláudia Santos, ao estudar o negro e a cultura, e Marli Guimarães, se voltar ao negro e o mercado de trabalho), convergem ao discutir o lugar ocupado pelo negro na educação brasileira.

Para Villas Boas (2005) tanto Santos (2003) como Guimarães (2004) concordam que, no tocante às famílias pobres e de baixa renda, majoritariamente formadas por pessoas negras, o acesso à educação geralmente é posto em segundo plano, sem ser de fato encarada enquanto uma necessidade básica. Isso se dá haja vista que muitas crianças e adolescentes estão inseridas no trabalho infantil para garantirem o sustento dos seus familiares, o que por sua vez, acaba por afastá-los da escola.

Para as autoras, essa condição compromete o futuro dessas crianças e jovens fora da escola, culminando na baixa escolarização, o que reflete na desqualificação profissional (VILAS BOAS, 2005). Apesar das possíveis lacunas identificadas nos estudos, Vilas Boas (2005) salienta o pioneirismo de Cláudia Santos e Marli Guimarães ao serem as primeiras no curso de Pedagogia do Campus XV a realizar estudos sobre as relações raciais, devido às dificuldades encontradas e à carência de material para as respectivas análises.

Vilas Boas (2005) finaliza sua análise das pesquisas supracitadas demostrando suas relevâncias e o aprofundamento de novas investigações a respeito do povo negro. Ressalta, também, a necessidade do curso de Pedagogia de estimular seus discentes a realizarem pesquisas no campo racial, um tema ainda bastante tímido em pesquisa no curso da UNEB/XV.

Em pesquisa intitulada "*O negro as relações sociais e a educação: um convite à reflexão*", Lilian França Sacerdote (2007) buscou elencar os possíveis conflitos em relação à negritude e à educação na sociedade brasileira, visando identificar de que forma as relações sociais no Brasil podem impactar na formação da identidade negra.

A investigação tratou-se de um estudo qualitativo e de revisão de literatura, a partir dos autores e outras que estudam a temática das relações raciais. Sacerdote (2007) pauta em seu estudo a construção histórica das relações sociais entre negros e brancos e os espaços destinados a estes grupos sociorraciais, além de pontuar a importância das políticas públicas e das ações afirmativas como via de combate às desigualdades historicamente destinada a população negra. Do mesmo modo, destaca os desdobramentos da formação identitária negra e a importância da valorização das diferenças raciais e étnicas.

As marcas históricas da colonização favorecem comportamentos que revelam padrões diferenciados no tocante aos direitos políticos, sociais, educacionais e econômicos. No mundo do trabalho, considerando negros e brancos, a concentração de poder, riqueza e acesso ao saber fica em posse dos grupos dominantes - ou seja os últimos, o que reforça a segregação e os estereótipos raciais (SACERDOTE, 2007).

Do mesmo modo, a já citada investigadora destaca a luta do Movimento Negro e a defesa do direito e acesso à educação e a postulação das políticas afirmativas no Brasil, a exemplo da Lei 10.639/2003 que veio a fortalecer o debate das relações raciais, por meio do conhecimento da história e cultura dos africanos e afro-brasileiros. Concluindo sua investigação, Sacerdote (2007) demarca que a luta racial no país é pautada por diversos conflitos, contudo, a luta do segmento negro tem gerado um movimento conscientizador e de valorização da identidade étnico-racial, na ação de reivindicar e ofertar condições dignas e equidade para o povo negro brasileiro.

Em "*Reivindicando a criação de uma literatura infanto-juvenil: o afrodescendente em questão*", Eliane de Jesus (2007) voltou-se à análise dos possíveis elementos que contribuem na formação da identidade da criança negra, enfatizando a importância da literatura infanto-juvenil no desenvolvimento cognitivo da criança.

Tomando como ponto de partida a análise documental e bibliográfica, Jesus (2007) se volta a compreender os ditos e não ditos nas literaturas infanto-juvenis, nas seguintes obras:

“Branca de Neve” “Sitio do Picapau Amarelo” e “Jeca Tatu”. Para a autora, as literaturas infanto-juvenis trabalhadas nas escolas de nosso país privilegiam os valores eurocêntricos em detrimento daqueles de outros grupos étnico-raciais. Personagens como bruxas, fadas e princesas são representações da cultura europeia.

As personagens negras e negros, identificados nas literaturas analisadas, estão sempre colocados em papéis marginais e de menor visibilidade, de forma estereotipada, sendo essas histórias lidas e contadas às crianças negras no cotidiano das escolas (JESUS, 2007). Deste modo, estabelece-se um ideal de representação eurocentrada da identidade cultural o que, por sua vez, gera uma espécie de auto rejeição à sua identidade cultural de origem. Logo, os livros literários ressaltados privilegiam um ideal de aparência e beleza branca o que, muitas vezes, as levam as crianças negras a se perceberem como os/as personagens das histórias.

Eliane de Jesus destaca, em seu estudo, a pessoa do professor como agente de suma importância na desconstrução das estereotipias veiculadas nessas literaturas, uma ação que se dá por meio de posturas pedagógicas ressignificadas, que promovam a educação equânime, fazendo o uso de uma literatura antirracista como caminho de rompimento das reproduções eurocêntricas de mundo.

A autora encerra apontando que as ideologias eurocêntricas presentes nestas literaturas infanto-juvenis configuram um instrumento de manipulação e disseminação dos valores dominantes encontrando, no espaço escolar, um lugar privilegiado para tal veiculação. À vista disso, a escola deve ser um instrumento transformador no sentido de que valoriza os elementos e simbolismos étnicos e raciais historicamente marginalizados. A transformação dos valores instituídos pela literatura perpassa pela valorização da diversidade cultural e da construção do respeito recíproco entre os grupos étnicos.

A superação desses paradigmas históricos está para além dos programas e estratégias, uma vez que requer a vinculação da escola com as questões sociais e os valores democráticos, promovendo a construção de uma sociedade capaz de respeitar as diferenças culturais e étnicas. Faz-se necessário transformar a escola em um espaço privilegiado de análise, discussão e reflexão da realidade com o objetivo de buscar soluções para a valorização do negro (JESUS, 2007).

Na obra “*O preconceito racial na literatura infantil: suas implicações na construção da identidade cultural dos alunos afrodescendentes*” (2008) as autoras Antonieta Lima Ferreira Bispo, Cláudia Suzette Carvalho Reis, Valdimira Conceição Lacerda e Valquíria dos Santos Almeida, direcionam-se à discussão da questão da discriminação racial embutida nos contos infantis utilizados pelos educadores/educadoras em sala de aula.

As autoras percorrem um caminho semelhante ao de Eliane de Jesus (2007), a partir da revisão de literatura, elencando como se constitui a figura do negro nas histórias infanto-juvenis. Bispo; Reis; Lacerda; Almeida (2008) salientam que as literaturas, de origem europeia, trabalhadas na educação infantil e nas séries iniciais, reforçam o estereótipo do personagem negro como sujeito mal, associado à escravidão e ao sofrimento. Essas personagens não recebem lugares de protagonismo nas literaturas, ou seja, de serem príncipes, princesas ou o herói da história por estarem em narrativas que voltam-se ao uso de literaturas e contos da cultura europeia.

As pesquisadoras problematizam que a abordagem dessas literaturas sem um olhar crítico reflete, nas crianças, uma imagem negativa e errônea sobre o negro, consolidando e reforçando o preconceito racial. Para elas, há duas hipóteses sobre o trabalho com essas literaturas. A primeira está relacionada à ausência e/ou indisponibilidade de acesso a livros literários que retratem as histórias e a cultura do povo negro; já a segunda, dá-se ao fato de os professores acreditarem que os contos literários não exercem quaisquer tipos de influências no desenvolvimento das crianças (BISPO; REIS; LACERDA; ALMEIDA, 2008).

É necessário trabalhar com as crianças literaturas infantis, que abordem a diversidade racial e a imagem do negro de modo positivo e ressignificado. As autoras salientam que os docentes são os agentes que convivem cotidianamente com essas experiências conflituosas em sala de aula e necessitam estarem atentos às sutis manifestações de preconceitos e de racismo presentes em determinadas literaturas. Por último, Bispo, Reis, Lacerda, Almeida (2008) afirmam que, na condição de educadores e educadoras, temos a responsabilidade de contribuir positivamente na formação das identidades étnicas dos educandos, enfatizando que ser negro não é ser inferior. É um combate cotidianamente as ações de racismo presentes em nossas escolas.

O texto "*Racismo, preconceito e discriminação: uma reflexão da postura do professor em classes de ensino fundamental*" de Damaris de Caldas da Silva, Ednalva dos Santos Soares, Jaciara Rosa Souza Rocha e Telma Souza de Jesus (2008) objetivou tanto identificar a postura do professor frente às situações de racismo no cotidiano escolar como, também, observar os subsídios teórico-metodológicos que possibilitassem aos docentes desenvolverem uma prática pedagógica antirracista.

Buscando alcançar os objetivos traçados a priori, as autoras se direcionam a realizar um estudo de caso, sendo o campo da pesquisa a Escola Roda Vida no município de Valença-BA. Valendo-se da observação participante, entrevistas e questionários para o levantamento das informações, Silva; Soares; Rocha; Jesus (2008) assinalam que, apesar de ocorrer o aumento

gradativo de estudos sobre as relações raciais e a educação, a discussão dessas questões é incipiente nas escolas brasileiras. Tal condição contribui para que muitos docentes mantenham ativas as estruturas de desigualdade reforçadas pelo mito da democracia racial.

Esta visão simplória e reducionista das questões que envolvem o povo negro promove o status de inferiorização, restringindo-os sumariamente a uma categoria de classificação racial. Essa condição torna-se insuficiente para compreender os resultados perversos da dominação racial (SILVA; SOARES; ROCHA; JESUS, 2008). O estudo pontua que tem se tornado cada vez mais necessária uma formação dos educadores no tocante às relações étnico-raciais, manifestada através das práticas curriculares, nos livros didáticos e nas ações pedagógicas de muitos docentes.

Por meio dos resultados levantados, as autoras afirmaram que o olhar dos professores/professoras sobre as relações raciais na escola estavam intimamente ligados aos conceitos e visões que eles tinham acerca do tema em questão. Os docentes participantes da pesquisa afirmaram a inexistência de práticas de racismo e preconceito racial nas escolas. Unânimes, pontuaram que essas desigualdades são oriundas das situações sociais, ou seja, o local que os sujeitos ocupam na sociedade. Não é a cor da pele que determinaria as condições desses sujeitos.

As pesquisadoras finalizam o estudo demarcando que os docentes entrevistados, por meio das suas falas, negam a existência do racismo, o que reforça a ideia do mito da democracia racial. Ficou constatada a ausência de formação adequada para o trato das questões étnico-raciais e a ausência de alternativas metodológicas para abordagem de estudos sobre o tema em sala de aula.

"*O dito e o feito: Lei 10.639 no cotidiano das escolas públicas do Baixo Sul da Bahia*" um estudo desenvolvido por Maria Edington da Cruz, realizado em 2008, apresentou por premissa inquirir as repercussões da Lei 10.639/2003 no cotidiano das escolas públicas do Baixo Sul da Bahia. A investigação de natureza exploratória apresentou como público alvo os estudantes do curso de Pedagogia da UNEB, que estavam atuantes na rede pública das cidades que constituem o território de identidade. A pesquisa abarcou graduandos do 1º, 2º, 3º e 8º semestre.

Destarte, Cruz (2008) se endereçou a saber as possíveis mudanças ocorridas nas escolas a partir da lei 10.639, no sentido entender como os educadores e educadoras compreendiam sobre a lei e que mobilizações os docentes faziam no sentido de trabalhar em sala de aula com a temática da diversidade étnico-racial. De acordo com a pesquisadora, os/as estudantes/professores pontuaram que a inclusão da história do povo negro, como propõe a lei,

significou uma importante conquista, no sentido de valorização da cultura afro-brasileira e a necessidade de se conhecer essa história pera a formação do povo brasileiro (o que autora classifica de o *dito*, como pontua no título).

Entretanto, quando se parte da ideia do discurso para as ações (o que a autora denomina de o *feito*) foram constatadas poucas modificações nas práticas pedagógicas dos docentes. Observou-se que os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) da maioria das escolas não sofreram qualquer modificação em sua organicidade, o que caracteriza a falta de aplicabilidade da lei supracitada (CRUZ, 2008). No entendimento da autora, essa ausência quanto ao *feito* se reflete na carência de preparação dos docentes para o trabalho com a temática, a falta de investimento e interesse público e a escassez de materiais didáticos que abordassem o assunto.

Cruz (2008) pontua a necessidade de formação adequada para esses educadores/educadoras no sentido de superar as lacunas encontradas no tocante ao trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas. Para a autora, é preciso estimular uma educação crítica para que as devidas transformações venham ser realizadas nos currículos e no cotidiano dessas escolas, visando superar essa visão monocultural e preconceituosa. Ficou assim constatado que, apesar dos professores/professoras terem o conhecimento da existência da Lei 10.639, pouco se tem feito em prol da sua aplicabilidade no espaço escolar.

No texto, "*A diversidade étnico-cultural na escola: uma análise da Lei10.639/2003 nas séries iniciais do ensino fundamental, Valença-BA*", Adaildes Pinto Brandão Santos, Sabrina Santos da Silva, Sueli Andrade dos Santos, Verônica Mauricio dos Santos (2008) apresentam como eixo central refletir sobre a práxis docente e as relações étnico-raciais. A pesquisa ocorreu em duas escolas de ensino fundamental I, sendo a primeira administrada pelo poder público e a segunda de ordem privada, ambas localizadas na sede da cidade de Valença-BA. O objetivo do estudo visou analisar a forma que a Lei 10.639/03 estava sendo materializada nessas duas escolas e quais tinham sido as possíveis mudanças na prática docente dos professores/professoras após a implementação da lei.

O percurso metodológico pautou-se no estudo exploratório de caráter qualitativo, nas duas escolas já citadas, utilizando-se do questionário e da entrevista semiestruturada. Pontou-se os fatores que possibilitavam e/ou dificultavam as relações sociorraciais, visando resgatar o protagonismo do povo negro na formação da nação brasileira. Santos; Silva; Santos; Santos (2008) observaram o grau de conhecimento por parte dos docentes sobre a referida lei e as possíveis dificuldades para trabalhar com a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros, conforme determina as diretrizes.

Ao inserir a discussão da temática racial e suas diferenças na agenda educacional, a lei e suas diretrizes não têm sido efetivadas satisfatoriamente nas duas escolas pesquisadas visto que, conforme os/as educadores/educadoras, elas enfrentam uma série de entraves quanto aos materiais pedagógicos e ao apoio educacional (SANTOS; SILVA; SANTOS; SANTOS, 2008).

Os resultados alcançados demonstraram que, após a lei, os/as docentes se sentiram desafiados a estudarem e pesquisarem sobre o tema. Os entrevistados pontuaram que a lei e suas diretrizes apresentaram um efeito positivo ao possibilitar novas percepções das relações e das diferenças étnico-raciais o que, segundo eles, contribui para a superação gradativa das desigualdades.

Para as autoras, as dificuldades encontradas para um ensino das relações étnico-raciais mais efetivo tem relação com alguns fatores, tais como: o conhecimento superficial da questão por parte dos docentes e a ausência de materiais didáticos contextualizados. Para tanto, salientam que o maior entrave tem sido o preconceito e discriminação que prevalecem no imaginário social brasileiro o que, por sua vez, reverbera na sala de aula. Essa condição promove certas resistências tanto por parte de alguns docentes como também dos educandos.

Por fim, as pesquisadoras defendem a necessidade de uma maior veiculação de formação continuada e materiais didáticos que atendam às necessidades exigidas pelas diretrizes, bem como uma maior atuação das políticas públicas afirmativas nas escolas de ensino fundamental e médio.

Outrossim, o estudo intitulado "*Da obrigatoriedade à aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola Municipal Antônio Sampaio Santos*", desenvolvido por Edilene Jesus Souza, em 2008, buscou averiguar a aplicabilidade da Lei 10.639/03 no contexto da Escola Municipal Sampaio Santos. O público alvo da pesquisa foram os/as professores/professoras da instituição de ensino, fazendo uso do instrumento do questionário e da entrevista semiestruturada para o levantamento dos dados.

Inicialmente, Souza (2008) traça um panorama apresentando os desdobramentos das relações étnico-raciais na educação brasileira, clarificando a presença do racismo e da discriminação racial nos espaços escolares e seus reflexos na construção da identidade das crianças negras. Logo em seguida, a autora se direciona a dialogar sobre as políticas das ações afirmativas na condição de mecanismo de solidificação dos direitos e do fortalecimento das identidades negras que se manifestam nos espaços escolares. Neste mesmo feito, pontua a importância da Lei 10.639 enquanto política afirmativa e suas possíveis colaborações na diluição das estereotipias e do enfrentamento do racismo.

Os resultados da pesquisa, levantados por Souza (2008), demonstraram que, na escola investigada, a discussão da lei não se fazia presente nem Projeto Político Pedagógico da tampouco no currículo. Para Souza, apesar de ser uma legislação de natureza obrigatória, não houve nenhuma movimentação para o seu cumprimento e efetivação. A autora salienta que a sala de aula é um ambiente social, constituído pelas diferenças e valores culturais e identitários diversos.

De acordo com a autora, os discursos veiculados na referida escola e sustentados por muitos docentes, vão no sentido de não presenciar cenas de racismo ou quaisquer tipos de discriminações raciais, visão que sustenta o ideário do mito da democracia racial. Neste sentido, quando trabalhadas, as temáticas étnico-raciais são abordadas de modo descontextualizado na data do 13 de maio (abolição da escravatura), configurando-se como uma discussão reducionista sobre a luta pela liberdade do povo negro e o enfoque a princesa Isabel.

A discussão das relações étnico-raciais volta-se ao rompimento com os etnocentrismos racistas, superados a partir de uma reeducação que promova o conhecimento de outras culturas e um olhar crítico sobre o mundo (SOUZA, 2008). A autora orienta que é preciso repensar as posturas educativas, superar as ideologias eurocêntricas de mundo enraizadas na educação brasileira, no sentido que a educação de fato cumpra o seu papel social emancipatório de formar sujeitos não apenas para o ato da cidadania, mas também para que constituam uma sociedade mais justa e igualitária.

Midiane Venceslau dos Santos em seu estudo intitulado "*Seis anos depois: uma reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Valença*", realizado em 2009, teve por objetivo, indagar de que maneira estava ocorrendo o desenvolvimento de implementação da Lei 10.639 nas escolas municipais de Valença-BA. A referente pesquisa apresenta um cunho qualitativo, sendo a entrevista e o questionário os instrumentos para o levantamento das informações, junto aos docentes.

As dificuldades vivenciadas cotidianamente pelos estudantes negros nas escolas inauguram uma realidade preocupante, trazendo à tona as medidas discriminatórias que, por muito tempo, vem afastando a população negra dos espaços escolares, resultado do preconceito racial (SANTOS, 2009). A autora demarca que, durante décadas, a escola se furta em reconhecer os impactos das relações raciais, não apenas no desempenho dos seus educandos, mas também de sua identidade e autoestima.

Santos (2009) incialmente apresenta um panorama histórico sobre os processos de exclusão do negro no sistema educacional para, em seguida, direcionar-se a discutir as políticas educacionais brasileiras e a questão racial, evidenciando a importância das ações afirmativas

no combate às desigualdades sociorraciais. Destaca, também, o lugar da escola frente a educação étnico-racial, a necessidade de construção de novos currículos escolares e a importância da revisão dos livros didáticos.

A partir dos resultados encontrados por meio das entrevistas e questionários, Santos (2009) apontou que, apesar de já haver passado seis anos de efetivação da Lei 10.639, no sistema educacional valenciano a lei não estava sendo aplicada, o que coaduna com o afirmado anteriormente por Cruz (2008), Santos (2009) de que muitos professores/professoras da rede valenciana de educação atestam terem conhecimento da existência da lei[11] e, ainda assim, não a incorporam em práticas pedagógicas.

Por outro lado, a autora pontuou que ocorreram escassas modificações em alguns Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas do município e, nesse sentido, a ausência de se trabalhar com as questões raciais foi justificada pela falta de materiais didático-pedagógicos acessíveis e contextualizados que abordassem a história e cultura negra.

Assim, o estudo demonstrou que algumas iniciativas são desenvolvidas de modo isolado por algum docente que se dispõe a levar para sala de aula certos conteúdos sobre o tema. Apesar da obrigatoriedade da lei, as relações étnico-raciais ainda são tratadas com descaso por muitos professores, que afirmam não estarem preparados para trabalhar com a temática. Santos (2009) ainda observa que muitos dos docentes entrevistados direcionam a falha da não aplicabilidade da lei aos gestores da educação municipal. Por sua vez, a coordenação assegurou que ofertava momentos de formação aos/as professores/professoras, porém eles não demonstravam interesse sobre o tema em questão.

Por fim, faz-se necessário tecer um olhar mais significativo sobre a lei federal, visto que ainda existe, no espaço escolar, dúvidas e impasses sobre a necessidade da educação para diversidade étnico-racial.

Em "*Quilombolas da Graciosa: a participação da comunidade como fenômeno histórico-cultural*", Darci Cianana Alves Bomfim (2009), direciona-se a investigar o percurso da construção histórico-social da comunidade Quilombola de Graciosa no município de Taperoá-Bahia, retratada pela memória e a trajetória dos residentes da localidade. A metodologia aplicada pautou-se na história oral e entrevista semiestruturada, visando conhecer as memórias e vivências dos mais velhos, traçando uma linha entre os fatos do passado e os

[11] Tais informações podem ser confirmadas e reforçadas através dos dados apontados e discutidos por outros pesquisadores ao longo deste texto.

acontecimentos presentes, que constituem a comunidade, seus símbolos, cultura local e a participação coletiva dos seus residentes.

Darci Bomfim inicia sua reflexão descrevendo uma breve trajetória temporal histórica da escravidão no Brasil e seu desdobramento no Baixo Sul da Bahia. Logo em seguida, promove a discussão sobre o conceito de quilombo visando superar sua dicotomia enquanto território de negros fugitivos e desobedientes ao sistema colonial. Analisa, também, as categorias cultura, memória e identidade como referenciais fundamentais na descrição dos significados simbólicos e sociais que atravessam a comunidade quilombola.

Conforme os relatos dos anciãos, a comunidade quilombola da Graciosa teve sua a origem na antiga fazenda Olaria de propriedade da senhora Donana que possuía escravos e, ao liberá-los, manteve relações com os libertos para a permanência da funcionalidade da fazenda, uma vez que a terra de solo fértil e sua localização próxima às margens do rio Graciosa (nome da que origem a comunidade) e dos manguezais possibilitou o sustento e o crescimento das famílias no território.

Com o falecimento da antiga proprietária, as terras passaram a pertencer a outros donos, dando início à expulsão forçada dos antigos moradores e à imposição da cobrança de taxa do uso do solo e dos produtos de subsistência cultivados na terra (feijão, arroz, cana, banana). Essa condição deu início aos conflitos pela posse da terra. Bomfim (2009) destaca que essas repressões geraram aos antigos moradores a fragmentação do território, acarretando múltiplas dificuldades de subsistência das famílias, o que refletiu nas relações culturais e no uso da terra.

A autora compreende que as tentativas de desagregação das antigas famílias do local e a fragmentação do território refletem, atualmente, na divisão desigual das terras e casas na comunidade, situação que levou as famílias mais pobres ao aumento da exploração do manguezal como única fonte de renda e sustento da família. A desagregação do território e/ou parte dele, gradativamente, refletiu na diminuição dos elementos culturais e sociabilidade da comunidade, promovendo o aumento da pobreza ao atingir diretamente as matrizes produtivas.

Os enfrentamentos territoriais do passado, de certo modo, produziram significativas barreiras relacionais no tempo presente, decorrente da desterritorialização que se configura em uma ação perversa de exclusão e redução dos vínculos sociais na comunidade (BOMFIM, 2009). Um outro fator levantado pela autora e presente na fala de um dos anciãos entrevistados é o desinteresse dos jovens pelo conhecimento das referências históricas da comunidade e de seus antepassados ao se afirmarem remanescentes de pessoas quilombolas.

Na fala analisada, Bomfim percebe que o entrevistado parece demonstrar uma ruptura de vínculos entre os costumes culturais do grupo e a aceleração da urbanização da comunidade,

uma vez que o território é dividido pela BA 001 que passa no meio da comunidade, o que dá a esta um caráter urbanizado. A autora constatou que a inserção no mundo no trabalho, nas cidades circunvizinhas ao quilombo, e a busca por outros referenciais de vida, contribuem de modo preponderante para a desagregação coletiva na comunidade investigada.

Em "*Os professores e a educação das relações étnico-raciais: entre a Lei 10.639/03 e as práticas educacionais*" Anaíres de Almeida Santos, Milena Joseane Santos Aguiar e Rose Mery Cardoso Lopes (2010) objetivam entender como se dá a educação para as relações étnico-raciais sob o ponto de vista dos/das professores/professoras da rede educacional pública de Valença-BA.

Partindo de um estudo qualitativo foram realizadas entrevistas com os/as docentes das redes de ensino valenciana no objetivo de responder a indagação proposta pelas autoras. Santos; Aguiar; Lopes (2010) traçam uma discussão pontuando a importância da Lei 10.639 para o enfrentamento das desigualdades e preconceitos que se fazem presente nas escolas. Neste sentido, destacam o papel do professor frente a estas novas demandas estabelecidas pela lei e suas diretrizes, a saber: o nível de conhecimento e contato que os docentes possuem no tocante a legislação citada, além das possíveis ações para a efetivação do ensino das relações étnico-raciais.

De acordo com os dados levantados, as autoras constataram ainda ser incipiente e distanciada da realidade das escolas a discussão e as ações de implantação da Lei 10.639. Na ótica das pesquisadoras, a omissão e o desinteresse por parte das escolas em proporcionar os conhecimentos sobre a história do povo negro e a diversidade étnico-cultural que constitui o Brasil se mostra algo um tanto problemático, na medida em que acaba por dificultar que outras formas e visões de mundo e conhecimento circundem o espaço escolar.

Repensar nossa história trazendo à tona o desdobramento das relações raciais requer inferir mudanças nos currículos escolares e nas práticas de ensino dos professores, visando construir uma escola que não julgue o aluno pela cor da sua pele e seus traços fenótipos (SANTOS: AGUIAR; LOPES, 2010). As autoras encerram pontuando que é de suma relevância que os/as professores/professoras, na condição de formadores sociais, sejam mediadores no processo de formação cidadã desde um olhar crítico, transformador, autônomo e democrático no trato das relações étnico-raciais e frente às desigualdades manifestas interna e externamente ao ambiente escolar.

No texto "*Um olhar sobre as ações afirmativas: a condição de cotistas e sua influência no desempenho acadêmico dos egressos do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV*", estudo realizado por José Lázaro Rodrigues da Conceição e Patrícia Pinto Cardim, em 2010, os autores

endereçaram-se a saber de que forma a condição de cotista, no período de graduação do curso de Pedagogia, influenciou no desempenho acadêmico egressos.

Os pesquisadores realizaram um estudo de caso de abordagem qualitativa envolvendo cinco estudantes cotistas egressos do curso de Pedagogia da UNEB/XV. A metodologia foi a do uso do questionário e da entrevista semiestruturada como recurso para o levantamento dos dados. O presente estudo buscou evidenciar as representações do negro na história da educação brasileira, traçando um paralelo desde a abolição da escravatura em 1888 até os tempos atuais.

Os autores trazem à cena a missão desempenhada pelas políticas de ações afirmativas, na condição de movimentos de reparação para a igualdade de direitos básicos, a exemplo da política de cotas raciais que vêm possibilitando ao longo dos anos o acesso da população negra às universidades. Neste sentido, Conceição; Cardim (2010) avaliam os possíveis avanços das políticas de cotas na UNEB, após seus sete anos de efetivação de ação institucional.

Ao longo da história, a população negra tem sido descriminalizada através das institucionalizações do Estado. Deste modo, o Estado é o principal agente de abandono do povo negro que, desde a abolição da escravatura, vem sendo deixado à margem, sem participação nas esferas políticas, econômicas educacionais e sociais (CONCEIÇÃO; CARDIM, 2010). No âmbito educacional, o espaço universitário constituiu um lugar de branquitude e poder, de uma monocultura científica e epistemológica.

As ações afirmativas, em especial, o sistema de cotas na universidade tem causado uma vasta discussão ao por em xeque os privilégios dos grupos dominantes, possibilitando o questionamento dos indicadores sociais e enunciando a abismal disparidade entre negros e brancos. No que se refere à política das ações afirmativas na UNEB Campus XV, as ações vêm se apresentando satisfatórias e sem discriminações aos cotistas. No quesito do desempenho durante o percurso de formação inicial, os discentes cotistas apresentaram excelentes índices de aprovação nos componentes cursados, bem como envolvimento direto nos grupos e projetos de pesquisas.

Os autores demarcam que o sistema de cotas na UNEB/XV foi importante na vida dos egressos ao possibilitar não somente uma transformação de um olhar intelectual, como também uma mudança social e econômica. Entretanto, Conceição; Cardim (2010) pontuam que a universidade precisa estreitar os laços com as comunidades e organizações sociais no Baixo Sul.

Os resultados apresentados pelos pesquisadores demonstraram que o sistema de cotas na UNEB/XV possibilitou a entrada de uma significativa parcela de jovens e adultos afrodescendentes das diversas cidades que compõe o Baixo Sul ao ensino superior,

possibilitando o amadurecimento científico e acadêmico, abrindo novos espaços de pesquisas sobre as relações étnico-raciais no território de identidade.

Em "*Preconceitos raciais camuflados na linguagem audiovisual*" de Drieli dos Santos Marques, Eliane Santos Pereira e Maria José Santos de Santana, realizado em 2010, as autoras buscam analisar a questão do preconceito racial na linguagem audiovisual e suas possíveis influências na formação das crianças.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, desenvolvida no contexto de duas escolas municipais de Valença-BA, sendo os sujeitos da pesquisa os estudantes do 5º ano do ensino fundamental I e seus professores. Para a coleta dos dados foram aplicados questionários e entrevistas com as crianças e os docentes. A produção audiovisual trabalhada foi o vídeo "Tá[12] Limpo", no sentido de observar os preconceitos intrínsecos na animação, trazendo o contexto histórico e como a identidade negra é retratada no vídeo.

Marques; Pereira; Santana (2010) se voltaram a verificar as representações dos personagens negros no mundo audiovisual. O audiovisual é uma linguagem que se constitui não apenas do som, mas da imagem que é um elemento fundamental para a representação e formação na identidade dos sujeitos, em especial negra. O interesse pela produção audiovisual "Tá Limpo", animação utilizada como recurso didático pelo Instituto de Defesa Estudo e Integração Ambiental (IDEIA), chamou a atenção das autoras por ser um material distribuído nas escolas do Baixo Sul pelo Instituto IDEIA, para discutir questões ambientais.

O curta apresenta o contexto de uma comunidade periférica no Rio de Janeiro, tomada pelo lixo, sendo a maioria dos moradores do morro majoritariamente negros e tendo os poucos personagens brancos em lugares de destaque, a exemplo da figura do médico (branco). As autoras vislumbram como as crianças percebiam as representações da identidade negra presentes no vídeo, compreendendo que a produção poderia disseminar, ainda que de modo implícito, ideologias racistas ao mostrar a figura negra em condições sociais negativas (sujos, fedidos, pobres, favelados) e a partir de estereótipos de superioridade/inferioridade (MARQUES; PEREIRA; SANTANA, 2010).

As autoras dão início ao texto elencando princípios para uma educação antirracista, trazendo à tona o contexto histórico da África e dos Africanos no Brasil. Apresentam os

---

[12] A animação audiovisual, retrata a vivência de uma comunidade periférica do Rio de Janeiro, sendo a mensagem principal do vídeo discutir o descarte incorreto do lixo e os seus impactos na vida da comunidade, que não possuem esgotamento sanitário, água potável nem coleta de lixo. O protagonista é uma criança negra chamada Pipoca que vive numa situação de pobreza com sua mãe e seu irmão mais novo. Após descobrir os impactos do lixo, Pipoca e seu amigo urubu (a ave), reúnem a comunidade para limpar o morro, através da coleta seletiva. A produção data de 1991.

conceitos básicos sobre o racismo e suas nuanças, o preconceito racial e a discriminação racial. Refletem, também, acerca das relações raciais e a educação à luz da Lei 10.639 e, por fim, o conceito de linguagem audiovisual e a análise do vídeo “Tá Limpo”.

Marques; Pereira; Santana (2010), ao longo do percurso de investigação e análise, perceberam que a linguagem audiovisual exerce, nas crianças, um olhar de fascínio pelos desenhos e animações. Quando direcionada a atenção para o vídeo “Tá Limpo” os resultados demonstraram que a obra veicula um imaginário racista, ao retratar as pessoas negras são faveladas, sujas e ignorantes, principalmente no trecho retratado em que um urubu leva os moradores a percebem a sujeira na comunidade. As autoras salientam que a linguagem audiovisual pode tanto servir para contribuir e reforçar estereótipos de racismo quanto para desconstruí-los.

Após assistirem ao vídeo, algumas crianças retrataram a favela como lugar de “sujeira e de cheiro ruim”, “de pessoas sem higiene”, “lugar onde têm mais lixo”, “de pessoas sem condições” e etc. As estudiosas chamam a atenção da necessidade de os educadores estarem atentos e realizarem uma análise cuidadosa sobre as produções audiovisuais e os conteúdos implícitos, os quais muitas vezes passam despercebidos. Portanto, é de grande importância a percepção dos educadores quanto à seleção de vídeos para trabalhar com as crianças, pois as imagens podem estar carregadas de preconceitos e estereótipos e influenciarem na formação de opiniões e valores das mesmas.

Em “*Terreiro Caxuté, um caminho na minha vida*”, estudo desenvolvido por Gilberto Almeida de Magalhães (2011), o autor propõe retratar as experiências socioeducativas desenvolvidas na comunidade de terreiro, do qual é participante há três anos. Metodologicamente, a pesquisa faz uso da etnografia, partindo da observação direta e das vivências diárias nas atividades de natureza religiosa e pedagógica.

O Terreiro Caxuté fica localizado no distrito de Cajaíba, território da cidade Valença-BA. Na comunidade de terreiro são desenvolvidas atividades educacionais como aulas de capoeira, artesanatos com a fibra da palha do dendê, samba de roda, horta comunitária, alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), entre outras ações (GUIMARÃES, 2011).

Para o autor, as mazelas históricas produziram uma perversa desumanização do povo negro, lugar onde o racismo se configura como uma arma de repressão, reforçando as desigualdades. Na contramão disso, as comunidades de terreiro se estabelecem enquanto força de resistência mantenedora do cosmo africano e afro-brasileiro; o terreiro constitui-se enquanto um espaço primordial de (re)aprendizagens.

Gilberto Guimarães pontua que, em sua vivência junto à Comunidade Caxuté, o terreiro se configurou a sua casa, lugar de religação com suas heranças africanas. As danças, a música, os alimentos cultivados na comunidade remetem a essa ancestralidade, a sua identidade negra.

Eliandro de Souza Santos em seu estudo "*Sistema de cotas para as pessoas afrodescendentes da UNEB Campus XV: um olhar discente*" (2011) visou analisar a aplicação da política de cotas adotadas pela UNEB, a partir da percepção dos estudantes do curso de Pedagogia do Campus XV. O percurso metodológico discorreu em um formato quali/quanti de coleta e análise dos dados, sendo aplicado questionário com a participação de 187 estudantes e realizadas entrevistas com alguns discentes.

As movimentações em prol da política das ações afirmativas originadas no seio do Movimento Negro pretendeu, e segue no mesmo intuito, afirmar a importância da demarcação e das garantias do povo negro ao acesso à educação pública superior, um direito básico e assegurado a todos os cidadãos. A política de cotas implementada na UNEB desde 2002 vêm produzindo importantes rupturas no sistema de exclusão social que atinge jovens e adultos negros (SANTOS, 2011). O autor aborda, incialmente, a real situação do negro no Brasil e à luta pela igualdade social e política. Em seguida, desenvolve uma análise sobre a política de cotas no país, elencados os pontos basilares. Evidencia, também, um curto histórico das ações das cotas raciais na UNEB para, finalmente, focar na discussão acerca dos desdobramentos das cotas na UNEB Campus XV.

As ações afirmativas, em especial o sistema de cotas na universidade, vêm causando uma vasta discussão desde a sua implantação nas universidades públicas brasileiras. No seu estudo, Santos (2011) constatou frente às amostras realizadas que a maioria dos discentes do curso de Pedagogia aprovam e julgam ser importante a política de cotas na instituição. Entretanto, muitos estudantes possuem poucas informações a respeito desta política afirmativa, sobretudo no que versa as condições e contextos que emergiram seus usos e finalidades.

Diante do exposto pelos pesquisados foi bastante citado pelos entrevistados a necessidade de melhoramento da política e ampliação de seu público que, conforme as respostas, atendiam apenas negros e indígenas, sendo necessário abarcar os estudantes das escolas públicas, dadas as fragilidades e mazelas presentes no ensino público.

Na compreensão do autor, diante dos resultados encontrados, ficou demarcada tanta a necessidade do conhecimento e discussão das políticas afirmativas no Campus XV quanto de temáticas que englobam a diversidade étnico-racial. Para ele, é evidente a função, a necessidade e a legalidade da política de cotas na UNEB, assumindo um lugar que é ao mesmo tempo de

reparação social e espaço de oportunidade às pessoas negras e afrodescendentes terem o acesso ao ensino superior, gratuito e de qualidade.

No texto "*Um mundo de histórias na comunidade quilombola de Miguel Chico: origem, trajetória e conflitos*" das autoras Maria dos Santos Silva, Maria Luciana Santos Souza, Renilda de Jesus Santos Barbosa e Simone Apóstolo da Silva (2014), as pesquisadoras intentaram desvelar as origens e a trajetória da Comunidade Quilombola de Miguel, visando saber porque que a questão territorial suscita conflitos internos ao se tratar das comunidades remanescentes de quilombos. Para chegar ao objetivo proposto, desenvolveu-se a consulta aos documentos históricos e a produção de narrativas por meio da entrevista aos moradores da comunidade.

A partir das memórias dos mais velhos e das fotografias foi possível uma leitura cartográfica do quilombo, juntamente com as análises documentais do cartório municipal. Silva; Souza; Santos; Silva (2014) tecem a história da Comunidade Quilombola de Miguel Chico, localizada na região rural do município de Taperoá, a 43 km de distância da sede. É formada por aproximadamente duzentas famílias, distribuídas entre as fazendas, sítios e residências que formam o território, sendo a agricultura familiar a principal fonte de renda.

O território é constituído por micros povoados e fazendas, resultantes da sobreposição das terras do Sr. Miguel Chico (senhor que dá nome a comunidade quilombola) junto com as terras tradicionalmente ocupadas pelas famílias negras no pós-abolição. Por terem terras férteis para a agricultura, o território atraiu moradores para a região no intuito de melhorarem suas vidas. Uma vez que o Sr. Miguel Chico possuía muitas terras, as emprestava para os moradores cultivarem produtos alimentares, em especial a mandioca para a produção da farinha (SILVA; SOUZA; SANTOS; SILVA, 2014).

Referente à questão da propriedade da terra, a disputa pela posse da comunidade quilombola de Miguel Chico se configura de modo parecido às ocorrentes na comunidade quilombola da Graciosa, em que um determinado grupo possui maiores privilégios territoriais que outros. A comunidade de Miguel Chico possui a titulação de território remanescente de quilombo, o que dá a mesma um caráter coletivo e igualitário de uso da terra aos seus moradores.

As autoras constataram que ocorreu, internamente, uma espécie de disputa pelas terras, dado as do Sr. Miguel Chico estarem sobrepostas ao antigo agrupamento territorial das antigas famílias negras fugitivas da escravidão que deram origem ao quilombo. A disputa pelos familiares se dá pelo fato do Sr. Miguel Chico ter adquirido o registro de posse das terras antes do tombamento como território quilombola. Assim, as narrativas apresentadas na pesquisa revelaram que a situação territorial não está resolvida.

Edinorá de Jesus Lima, Eliete Riberio Santos Melo e Elizabete Ribeiro Santos autoras do estudo "*Análise da representação do negro no livro didático de história*", 2014, visou verificar as representações do negro no livro didático de história na turma do 8º ano do ensino fundamental I, adotado em uma escola municipal na cidade de Valença-Bahia. A metodologia desenvolvida pelas autoras partiu inicialmente para a análise do livro didático escolhido pelos gestores, e posteriormente por meio das entrevistas intentaram saber as percepções dos docentes, coordenação e estudantes acerca do livro estudado.

As autoras destacam que, em entrevista com os estudantes, eles pontuaram que não se sentiam representados nas imagens presentes no livro, já que as pessoas negras são sempre retratadas como escravizadas e de forma negativa. Conforme os relatos, muitos discentes se sentem inferiorizados e não participantes da cultura negra. Neste sentido, o livro didático apresenta, em diversas páginas, imagens clássicas que enaltecem a história, estética e a herança cultural europeia.

Lima; Melo; Santos (2014) elencam a importância de o Projeto Político Pedagógico (PPP) estar contextualizado com a realidade escolar, o que possibilita a orientação e escolha de materiais e práticas educativas que possam contemplar a cultura africana de modo positivo, corroborando para a cidadania. Por último, os resultados demonstraram o silêncio em relação a aplicação da Lei 10.639 na escola, o que contribui para a manutenção do preconceito e do racismo velado no livro didático analisado, reforçando estereotipias da história e cultura africana.

O estudo intitulado "*A importância da formação do pedagogo para a efetivação da Lei 10.639/03 no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Campus XV*", das pesquisadoras Manuela dos Santos Santiago e Manuely dos Santos Anjos (2015) teve como objetivo identificar de que modo tem se constituído a formação do pedagogo/pedagoga da UNEB/XV, voltada a efetivação da Lei 10.639/2003.

O percurso metodológico foi guiado a partir das bases do estudo etnográfico no sentido de compreender a práxis universitária e observar de quais formas eram contemplados os debates sobre a história e cultura negra no espaço da instituição. Além da investigação bibliográfica foram utilizados questionários e entrevistas com os estudantes do sexto e do oitavo semestre do curso de Pedagogia, a fim de compreender o olhar dos graduandos sobre o tema da lei e as relações étnico-raciais na formação docente.

Santiago; Anjos (2015) iniciam o estudo apresentando a discussão do percurso histórico que resultou na Lei 10.639 em 2003. Neste mesmo trajeto, analisam a estrutura curricular do curso de Pedagogia, traçando o paralelo entre a lei e a formação do pedagogo/pedagoga nos

contextos sociais contemporâneos. Depois, as autoras realizam uma análise comparativa referente às vivências e percepções dos/das estudantes, com o campo curricular vigente, elencando a importância da Lei 10.639. Por fim, intentam compreender a percepção dos graduandos sobre a temática étnico-racial e sua contribuição na formação docente.

A partir das análises as autoras constataram que, apesar do currículo apresentar uma orientação interdisciplinar do conhecimento, na prática não ocorria tal relação, fator que na percepção delas impossibilitava a abertura e ampliação das discussões sobre as relações étnico-raciais. Ainda que o currículo assegurasse a existência de um componente curricular (História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena 60h), a grande maioria dos docentes não priorizavam essas reflexões na formação inicial.

Santiago e Anjos (2015) pontuam a necessidade de um espaço pedagógico no Campus XV que venha promover estudos, pesquisas e discussões teórico-pedagógica da diversidade étnico-racial, no sentido de fomentar práticas educativas antirracistas que alcancem as ações educativas no contexto do Baixo Sul, na defesa de uma educação intercultural. Salientam, também, a importância da valorização de conteúdos como histórias de personalidades negras e suas produções, o respeito às religiões de matriz africana e os territórios quilombolas como produtores de conhecimento que se somam à formação dos profissionais da educação.

O estudo se apresentou como uma importante fonte de avaliação do currículo e das práticas formativas desenvolvidas no curso de Pedagogia do Campus XV, no sentido de perceber os avanços e as limitações referente a efetivação da Lei 10.639 na formação inicial dos seus graduandos. As autoras concluíram que, apesar de haver certas discussões sobre a temática da lei e as relações raciais, foi notado um expressivo desconhecimento por parte da grande maioria dos discentes acerca da legislação citada. A despeito da existência de alguns grupos de pesquisas, projetos de extensão, eventos, os quais procuram envolver os educadores em formação, os dados coletados nos permitem refletir sobre a real situação relativa à presente problemática no estudo.

Saionara Pereira Luz, em "*Arte, educação e o Hip Hop como meio de inclusão social*" (2015), visou compreender a arte do Hip Hop na educação enquanto meio de inclusão social na cidade de Valença-BA. Analisou a origem do movimento Hip Hop no Brasil, seus objetivos e práticas culturais na vida dos jovens da cidade valenciana. A metodologia pautou-se no estudo qualitativo de inspiração etnográfica, a fim de compreender as vivências cotidianas e as relações socioculturais entre os educandos, sendo o instrumento de coleta de dados a realização de uma oficina de Hip Hop com os estudantes, através das atividades e rodas de conversa.

Luz (2015) se direciona ao tema a partir das suas vivências nos estágios realizados em algumas escolas, onde passou a perceber o quanto a cultura Hip Hop estava presente nos espaços escolares. Nesta direção, buscou trabalhar com os/as estudantes a cultura e as diferenças étnicas através do mundo Hip Hop que, nesse caso, se configura um elemento inovador para ouvir e entender outras formas de aprendizagem.

A autora inicia descrevendo o histórico do movimento Hip Hop no Brasil e suas relações com a educação, e o significado de movimento e prática cultural. Posteriormente, apresenta a discussão da importância da arte Hip Hop como forma de educação e inclusão social e encerra apresentando os resultados do projeto de ação desenvolvido com os estudantes. Luz (2015) pontua que o Hip Hop, está para além do ato de dançar, é um estado de vida, um sentido filosófico, visto que possibilita muitos jovens e adolescentes superarem os dilemas da vida diária. Logo, a dança contribui na construção de laços familiares, agregação de valores socioculturais e identitários, representa para os jovens negros o valor da vida e da arte da periferia.

A partir das atividades da oficina de Hip Hop com os estudantes, Luz (2015) pode perceber que muitos estudantes passaram a ter um outro olhar sobre o conceito de cultura e da cultura Hip Hop, após compreender os elementos e sentidos que o movimento se propõe para além da arte e da dança.

A realização da oficina constituiu um recurso pedagógico facilitador e de suporte para os professores que trabalhavam com o componente de artes, o que possibilitou o fortalecimento de vínculos entre os próprios estudantes e o reconhecimento da produção cultural negra na formação identitária do país. Como já pontuado pela autora, arte e Hip Hop compõem elementos, corporais, estéticos e linguísticos inteiramente interligados promovendo transformação e valorização da identidade negra.

O texto "*Literatura infantojuvenil afro-brasileira e africana: uma análise sobre as relações raciais e a construção e afirmação da identidade negra*" de Jacira do Amparo Luiz, Mariane Rodrigues Sousa e Mille Caroline Rodrigues Fernandes (2016) apresentou por objetivo investigar as ausências acerca da literatura infantojuvenil africana e como estas literaturas tanto contribuem para a abordagem sobre as relações raciais na sala de aula quanto promovem a formação identitária o pertencimento social da criança negra.

O desenvolvimento metodológico realizado inicialmente voltou-se à investigação teórica a fim de compreender os conceitos sobre a literatura afro-brasileira e africana e as relações raciais no ambiente escolar. Na fase da coleta dos dados empíricos, foram realizadas observações numa turma de 2º ano do ensino fundamental I, sendo desenvolvida uma oficina

de contação de história retratando a temática étnico-racial com as crianças e o uso de questionário com a coordenadora e a professora da turma.

Nas escolas brasileiras, as literaturas infanto juvenis trabalhadas com as crianças retratam o mundo eurocêntrico de personagens brancos o que gera representações negativas no que se refere a representação da identidade negra, levando muitas crianças a não se sentirem representados nestas literaturas e a buscarem referenciais e valores característicos eurocêntricos (LUIZ; SOUSA; FERNANDES, 2016).

Na oficina de contação de história, as autoras escolheram a literatura afro "O mundo no Black Power de Tayó". No conto, Tayó é uma menina negra de seis anos de idade que tem orgulho do seu cabelo crespo com o penteado black power, enfeitando-o das mais diversas formas. Referente a literatura trabalhada, as crianças afirmaram que desconheciam a história e que costumavam ler as da Branca de Neve, Os três Porquinhos, Rapunzel, entre outros.

Outrossim, as pesquisadoras pontuaram que, mesmo ocorrendo situações de preconceito e discriminação no ambiente escolar pesquisado, as crianças apresentavam um grande interesse em conhecer cultura africana, em especial as meninas se sentiram representadas pelo cabelo de Tayó, o que se configurou algo bastante positivo. A escola é um espaço privilegiado de formação identitária, logo, é necessário que esta desenvolva ações de respeito à diversidade, já que a ausência dessas literaturas africanas acaba por resultar na auto rejeição das crianças negras acerca da sua ancestralidade e identidade.

Luiz; Sousa; Fernandes (2016) assinalaram que a investigação possibilitou conhecer como tem sido trabalhadas as literaturas infantojuvenis na sala de aula, evidenciando, por sua vez, a importância do trabalho das literaturas negras. Esse trabalho, ao mesmo tempo que possibilita outras referências de mundo as crianças, visa desconstruir os estereótipos e as discriminações perpetuadas ao público negro. São reflexões que não se restringem aos educandos, mas se expandem aos seus educadores quando incentivam e discutem sobre relações étnico-raciais no âmbito escolar.

A produção "*O "olhar" sobre o negro no livro didático de história do Brasil*", estudo realizado por Karine Sullivan Pinto Cunha, Rosemary de Jesus Santos e Ticiana Nascimento Rocha (2016) buscou investigar a forma pela qual as pessoas negras eram retratadas nas imagens disponibilizadas no livro didático de história do 4º ano do fundamental I, da coleção Porta Aberta da Editora FTD, adotado numa escola municipal de Valença-BA.

Do mesmo modo, o estudo visou identificar as ações de implementação da Lei 10. 639/2003 na escola investigada, percebendo como o corpo docente e pedagógico desenvolvem possíveis estratégias de desmistificação das ilustrações nos mesmos livros de história

analisados. A metodologia pautou-se numa abordagem qualitativa, valendo-se da análise do livro didático de história, da observação em campo e das entrevistas realizadas com as professoras e os alunos da turma.

No primeiro momento da pesquisa, Cunha; Santos; Rocha (2016) traçam o trajeto de produção dos livros didáticos no Brasil, e em especial, dos livros didáticos de história. Buscam pontuar as concepções sobre os negros nos livros de história e a importância da Lei 10.639 enquanto caminho de questionamento e releitura da história negra não contada nestes livros. Por fim, concluem esta primeira etapa apresentando a discussão sobre a presença negra na educação brasileira.

No segundo momento, destinado aos resultados da pesquisa, as autoras entrelaçam as perspectivas entre o trabalho docente e livro didático, as percepções sobre o imaginário dos estudantes acerca do negro e os possíveis caminhos de releitura afirmativa da identidade étnico-racial. Cunha; Santos; Rocha (2016) constaram que, no livro didático investigado, as pessoas negras ainda são retratadas em ilustrações que se associam ao imaginário da escravidão e a subalternidade, na medida em que são colocadas enquanto minoria, predominando ao branco o lugar de protagonismo na história ocidental.

As autoras pontuam que, em muitas escolas, o livro didático é, em grande parte dos casos, o único material referencial de apoio ao docente o qual, por ausência de um olhar criterioso e crítico, transmite imagens negativas referente à população negras veiculando um estereótipo negativo, o que contribui para a auto rejeição da identidade étnica da criança

Através dos resultados levantados, as pesquisadoras puderam compreender como os livros didáticos de história adotados como oficiais e trabalhados na rede da educação municipal valenciana reforçam os estereótipos raciais. Constatou-se, também, o desconhecimento por parte dos docentes e gestores sobre a Lei 10.639, fazendo permanecer a invisibilidade da discussão da história e da cultura afro-brasileira. Alguns até têm a informação da existência da lei, mas desconhecem a sua finalidade. Os materiais didáticos, principalmente os livros, não estão de acordo com a proposta da lei, o que continua a perpetuar a desvalorização do negro e, consequentemente, inviabilizar aos alunos o conhecimento da verdadeira história de valores e conquistas que os negros representam para nossa cultura.

O estudo intitulado "*Discriminação racial: reflexos no processo de ensino-aprendizagem*" das autoras Elizete de Jesus Silva, Joseane dos Santos Freitas, Lídia Maria de Menezes Pinho (2017) teve por principal objetivo analisar o papel do professor no processo da aprendizagem das crianças negras que, na educação básica do ensino fundamental Ida rede municipal de Valença-BA, sofreram discriminação racial dentro do ambiente escolar.

O estudo foi desenvolvido com vinte cinco professores e professoras de quinze escolas públicas alocadas no perímetro urbano da cidade, sendo o questionário composto por nove questões objetivas e subjetivas. As autoras salientaram que, ao terem pesquisado sobre os atos discriminatórios na vida escolar dos alunos, foi possível conhecer o papel desempenhado pelo professor frente aos estudantes que sofrem discriminação racial.

Os dados levantados por Silva; Santos; Freitas (2017) constataram que as crianças que sofreram processos discriminatórios sentem-se mais incapazes, inferiorizadas e vulneráveis no espaço escolar. As autoras demarcaram que os/as professores/professoras que apresentaram uma formação sólida e qualificada geravam mediações que contribuíam para sanar as consequências ocorridas pela discriminação. Esses docentes, por meio de momentos de conversas, filmes e desenhos, demonstraram aos seus estudantes que as pessoas negras não eram menos capazes ou inferiores por conta da sua cor.

Na compreensão das autoras, os docentes exercem um lugar privilegiado tanto no sentido de perpetuação do racismo quanto ao seu enfrentamento. Por meio de novas metodologias e conceitos, possibilitam aos estudantes novas reflexões e mudanças. Para tanto, ficou constatado no estudo que muitos professores/professoras ainda mantêm olhares pedagógicos discriminatórios em suas vivências professorais, passando despercebidos atos de racismo e discriminação sendo encarado enquanto algo natural e irrelevante. Identificou-se a falta de materiais didáticos e de preparo por parte de alguns docentes para agirem frente ações discriminatórias, bem como a necessidade de desconstruir os estereótipos negativos sobre o povo negro nos livros didáticos, como pontuaram alguns docentes.

Em "*Corpo e cabelo black como símbolos de afirmação da identidade negra*" (2017) Rafael Conceição dos Santos, por meio do seu estudo, buscou compreender de quais formas o cabelo black configura-se enquanto símbolo afirmativo no processo da formação da identidade negra. A questão norteadora foi saber se o aumento do uso do cabelo black pelas estudantes era resultante de formação político-identitária, ou se tratava-se de uma "moda" do cabelo natural.

A metodologia apresentou uma natureza qualitativa de inspiração etnográfica, fazendo uso da técnica da entrevista semiestruturada, rodas de conversa e consulta aos documentos da instituição escolar, análise de fotografias e a realização de uma sessão de fotografia. O estudo desenvolve-se com seis estudantes das turmas do 8º e 9º ano do ensino fundamental II e com os/as professores/professoras do Colégio Estadual Antônio Balbino na cidade de Taperoá-BA.

Na primeira fase do seu estudo, Santos (2017) buscou desenvolver um traçado histórico sobre os movimentos de resistência no século XX contra o colonialismo no ocidente, demarcando a importância dos movimentos Black Power e Black Panther na América do Norte,

além de destacar a importância da black music e as influências do blues para o surgimento do movimento Black Rio no Brasil. Concluindo esta fase, o autor visou compreender as interlocuções e discursos que cercam o universo negro e branco, seus padrões e ideologias no que concerne aos arquétipos de beleza e a exploração do corpo negro. Outrossim, discute a construção dos estereótipos de beleza e da hepersexualização do corpo negro e das ideologias do branqueamento no Brasil como projeto político.

A segunda fase da escrita ficou reservada aos resultados e discussões referente aos processos afirmativos da identidade negra na contemporaneidade, evidenciando os percursos de formação da identidade negra e trazendo, como bojo, a expressividade do cabelo black na qualidade simbólica e ato de resistência e elemento de resgate da negritude e ancestralidade africana para além do ato estético.

Os resultados pontuados por Santos (2017) demonstraram que a crescente transformação do cabelo por parte das estudantes tinha sim uma ação identitária. Ainda que não estivesse tão claro para todas as meninas, se configurava um ato político-identitário, considerando as resistências das mesmas aos atos e brincadeiras preconceituosas tanto na família como na escola.

Foi observado, também, que essas mesmas meninas serviam de inspiração para outras estudantes se auto afirmarem negras, deixando clara a importância da representatividade negra como símbolo ativo e expressivo de resistência. O cabelo black vai se configurar como um ato de libertação, emancipação, valorização, de empoderamento das raízes e resgate da negritude (SANTOS, 2017).

Por outro lado, o pesquisador constatou que a escola aos poucos vem desenvolvendo um trabalho de valorização da história e da cultura em seu espaço através de projetos, atividades interdisciplinares e algumas ações metodológicas que contemplavam a questão da diversidade. Contudo, foram identificadas falhas na construção de uma proposta curricular que abarcasse as questões raciais para além das atividades interdisciplinares e projetos temáticos. Por conseguinte, é notório que tanto a direção como os/as professores/professoras buscam desenvolver intervenções de combate ao preconceito e a discriminação no ambiente escolar, mas ainda não é o suficiente para erradicar os ranços da colonização europeia que se arrasta nos centros escolares.

A investigação "*Identidade negra: reflexos de uma história negada*", pesquisa realizada por Danielle Mércia Luz Ferreira em 2017, voltou-se a analisar os reflexos ocasionados na vida psicológica e emocional da criança negra a partir da negação da sua herança observando, igualmente, os desdobramentos da formação da identidade negra em crianças das séries iniciais

do ensino fundamental I. A metodologia apresentou uma abordagem qualitativa, com base no estudo de caso realizado numa escola de ensino fundamental I na cidade de Valença-BA.

O processo de construção da identidade racial, neste caso a identidade negra, é um processo contínuo que perpassa pelas várias áreas de convivência humana, recebendo influências de diferentes grupos sociais. Conforme as pesquisas apontam, o sofrimento psicológico/emocional causado pelo racismo e seus desdobramentos no sujeito negro pode desencadear diversas causas nocivas a sua formação (FERREIRA, 2017).

A autora realiza, em sua análise, um breve histórico da condição do negro e os estereótipos negativos disseminados na sociedade brasileira. Além disso, apresenta reflexões sobre a criança negra e suas representações no sistema educacional e aborda as construções e emoções psicológicas da criança negra e os processos afirmativos da identidade. Por último, se volta a analisar os dados da pesquisa, intercalando questões da identidade negra, suas peculiaridades e as relações educacionais.

Mércia Ferreira (2017), com base nos dados e as abordagens teóricas, assegurou que as ações de rejeição da história e da identidade étnica e cultural negra se mostraram como um elemento fundamental para que essas pessoas se tornassem “menos inferiores” e fossem socialmente aceitos, o que reafirma o ideal do branqueamento da raça.

Essa exposição que as crianças negras sofrem cotidianamente nos espaços sociais, em especial a escola, de inviabilização e negação de referenciais positivos sobre a sua herança racial, ocasiona consequências graves no psicológico e emocional, resultando em estados de autodepreciação, baixo rendimento escolar e baixa autoestima. Nesta direção, é preciso que tanto a gestão escolar quanto os professores e professoras optem por práticas pedagógicas que enfrentem o preconceito e a discriminação racial presente nestes espaços, fazendo com que a escola se configure um espaço de diversidades e diferentes identidades.

A investigação titulada “*A influência do Movimento Negro o processo da (re)significação da cultura afro-brasileira: uma análise das ações pedagógicas na escola municipal do Tento*”, realizada por Joelma Almeida dos Santos e Mille Caroline Rodrigues Fernandes (2017) voltou-se a conhecer a trajetória do Movimento Negro, suas lutas, conquistas e influências no cenário educacional brasileiro e suas contribuições para a difusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas do Brasil.

Quanto ao percurso metodológico, inicialmente foi realizada uma investigação bibliográfica sobre as produções existentes relacionadas a atuação do Movimento Negro. Em seguida, desenvolveu-se uma pesquisa em campo com observações e intervenções através de entrevista e aplicação de um projeto que buscou proporcionar momentos de reflexão sobre a

história e cultura negra, na turma do 2º ano do ensino fundamental I da Escola Municipal do Tento, na cidade de Valença-BA.

Santos e Fernandes (2017) traçam um breve contexto histórico do processo educacional da população negra, elencando a importância dos movimentos sociais para acessibilidade de pessoas negras à educação. Destacam, também, as ações pedagógicas desenvolvidas pelo Movimento Negro na (re)significação cultural e identitária, além de apresentarem as leis e ações afirmativas para o acesso à educação, destacando a importância da Lei 10.639/03 para uma educação antirracista. Por fim, expõem os resultados alcançados a partir da aplicação do projeto de intervenção.

Frente aos resultados levantados por Santos; Fernandes (2017) ficou nítida a preponderância do Movimento Negro para a criação de Lei 10.639 e suas diretrizes a fim de garantir que os conhecimentos que envolvem a história e cultura negra e afro-brasileira se façam presentes nos espaços escolares. Apesar da lei ser uma obrigatoriedade para as escolas de educação básica, ficou constatado que, na escola pesquisada, as realizações pedagógicas restringem-se apenas às datas comemorativas.

Assim, ficou evidente a necessidade de desenvolver ações didático-formativas que possibilitem a ampliação do trato das questões étnico-raciais na escola pesquisada. São fazeres que necessitam tanto do comprometimento da gestão escolar quanto do corpo docente.

Daiana Cunha Lopes Sampaio de Souza em "*Educação em comunidade de terreiro: experiências educacionais vivenciadas no Terreiro Caxuté*" (2017) inquiriu compreender de que maneira a educação no Terreiro tem contribuído para a manutenção da história e cultura de *Nguzo* Africana no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia. A metodologia aplicada baseou-se no estudo etnográfico de natureza qualitativa de tipo exploratória-descritiva, sendo desenvolvidas relações de vivência com a comunidade de terreiro, levantamento documental, entrevistas, filmagens e uma oficina de literatura infantil.

A produção apresenta um panorama da diáspora africana na Bahia, e os percursos de formação das religiões de matrizes africanas no estado sendo direcionado a compreender essa dinâmica no contexto do Baixo Sul. Destaca as influências e contribuições da cultura africana na religiosidade e seu *Minkisi*, *Orixás* e *Voduns*, na música, dança, linguagem e culinária. Por fim, discute as relações de aprender e ensinar desenvolvidas na pedagogia do terreiro Caxuté e suas relações socioeducativas internas e externas à comunidade religiosa.

Compreender os percursos da educação no espaço de terreiro possibilitou entender como este lugar de ancestralidade preserva elementos fundamentais, tanto no sentido material quanto no imaterial da matriz africana. A investigação pautou-se em perceber em que medida a

educação do terreiro e sua herança ancestral prezam pela liberação, emancipação e empoderamento dos sujeitos e suas identidades, bem como os vínculos religiosos e sua inserção social, dentro e fora do terreiro Caxuté (SOUZA, 2017).

A autora pontua que, apesar das religiões de matriz africana sofrerem tantas perseguições desde suas primeiras manifestações no Brasil, seguem resistindo, formando e fortalecendo o povo negro nas suas raízes africanas. Ressalta que a sua vivência junto à comunidade de terreiro, possibilitou (des/re)construir seus próprios olhares sobre as religiões africanas.

Ao realizar o estudo na comunidade do Terreiro Caxuté, espaço que entrelaça o sagrado e o educativo que mantém viva a história e a cultura afro-brasileira. A comunidade de matriz atriz africana abriga a primeira escola de educação não formal no Baixo Sul pautada numa pedagogia do terreiro, através dos seus conhecimentos e saberes vêm possibilitando uma formação religiosa, cultural, político e identitária no Baixo Sul, uma educação que ultrapassa e se reflete para além fronteiras da comunidade.

Em "*Descolonização de currículo: o desafio do educador para trabalhar com a (in)visibilidade no ambiente escolar*", Cleide dos Santos Souza e Mille Caroline Rodrigues Fernandes (2017), procuram entender quais os desafios enfrentados na prática docente no que se refere a diversidade étnico-raciais, as atitudes racistas no espaço escolar e os caminhos de superação das lacunas no que compreende ao currículo escolar de base colonial, na Escola Municipal Jacy Franco Magalhães na cidade de Valença-BA.

Souza; Fernandes (2017) observaram os desafios que os/as professores/professoras enfrentam para lidar com a diversidade racial na sala de aula, os materiais didáticos e recursos trabalhados pelos docentes, percebendo se estes contribuem pedagogicamente na formação e enfrentamento do racismo na escola. A metodologia adotada pelas autoras voltou-se ao estudo de campo, com observações diretas com os sujeitos da pesquisa, entrevistas, aplicação de questionários e análise dos livros didáticos trabalhados na instituição.

As pesquisadoras, no primeiro momento, apresentam reflexões acerca da descolonização curricular no contexto da escola e discutem sobre as práticas docentes voltadas à diversidade na formação escolar. Depois, apresentam as reflexões sobre os livros didáticos analisados e os desafios pontuados pelos docentes para atuarem com a diversidade étnico-racial. Souza; Fernandes (2017) certificam que o currículo escolar se sustenta numa base eurocêntrica de educação, produzindo e postulando silenciamentos a história do povo africano.

Diante destes entraves, é preciso que as escolas desenvolvam ações e práticas pedagógicas que possibilitem a releitura dos currículos e fortaleçam a diversidade étnico-

cultural. Neste sentido, descolonizar os currículos significa valorizar as diferenças, romper e desconstruir padrões eurocentrados de educação (SOUZA; FERNDANDES, 2017).

O estudo das autoras demonstrou que a diversidade étnico-racial na Escola Jacy Guimarães é encarada como um elemento importante no cotidiano da instituição, visto que os docentes constantemente buscavam estratégias de atuação frente às dificuldades e possibilidades de trabalhar com as relações raciais. As professoras pontuaram que são diversas as dificuldades enfrentadas, desde a carência de materiais didáticos adequados, o não reconhecimento dos estudantes como negros, indisciplina, problemas sociais e de aprendizagem.

Constatou-se, por meio dos dados, que as docentes não se sentem preparadas para trabalharem com a temática, por ausência de uma formação adequada. Apesar de levarem vídeos, filmes, realizarem dinâmicas e palestras para inserir a temática na escola., vêem suas ações pedagógicas como limitadas. No que converge aos livros didáticos analisados, foi observado que alguns já apresentam mudanças significativas sobre a representação para além dos papéis sociais de inferioridade, mas, há ainda muito o que se avançar nas mudanças nos livros didáticos das escolas. Por fim, Souza; Fernandes (2017) demarcam a importância da descolonização dos currículos e o fomento de projetos e práticas pedagógicas de natureza antirracista.

A produção "*Literatura afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos: a utilização de oficinas literárias no fortalecimento da identidade negra dos alunos/as da EJA*" realizada por Zenaide Jesus dos Santos (2017) objetivou inquirir o legado da literatura afro-brasileira a partir da escrita literária de personalidades negras e suas contribuições na historicidade do povo brasileiro, partindo das escritas de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Carlos Limeira e Solano Trindade.

O estudo tratou-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de tipo etnográfico, em que foram feitas observações e entrevistas com a aplicação de questionários com a gestão, docentes e estudantes da Escola Municipal Jutahy Magalhães na cidade de Valença-BA. Os sujeitos centrais do estudo foram os alunos dos 4º e 5º de uma sala de aula multisseriada da EJA. A metodologia, por meio da criação e o desenvolvimento das oficinas de literárias, através da música, poemas e poesias, buscou mediar e movimentar atores negros e negras que falam do negro e para o negro, possibilitando aos jovens e adultos o seu reconhecimento identitário.

Zenaide Santos (2017) apresenta, no primeiro momento, uma breve história da Escola Municipal Jutahy Magalhães; o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), num olhar de desconstruir os estereótipos que circundam essa modalidade de ensino. Expõe os

significados que atravessam a identidade sociocultural dos estudantes da EJA na Escola Jutahy Magalhães e os percursos da formação dos docentes. Depois, retrata a relação existente entre a Educação de Jovens e Adultos e a literatura afro-brasileira, apresentando reflexões sobre a importância da escrita dos autores e autoras negras na literatura e as formas que representam as vivências desses sujeitos negros.

Durante o período em que permaneceu na vivência com os estudantes, Santos (2017) percebeu que eles enfrentavam diversas dificuldades para permanecer frequentando as aulas no período noturno, devido ao cansaço cotidiano do trabalho, situações financeiras e, em especial, os diversos preconceitos. Mas ali também existiam pessoas de sonhos e esperanças. A autora, por meio do estudo, certificou-se que quando se discute assuntos ou situações que envolvem as relações étnicas, os preconceitos raciais e as questões da negritude, o silêncio tomava conta da sala de aula, principalmente quando as perguntas envolviam a relação do "eu".

Através das músicas e poemas, foi possível, de modo gradativo, a realização de discussões sobre a história e dilemas vivenciados pelas populações negras, trazendo por destaque a importância da literatura e da escrita na vida daquelas pessoas e estabelecendo as semelhanças de vidas dos autores com a realidade dos estudantes. Neste sentido, Santos (2017) demarca a importância da escuta e da palavra na vida dos estudantes da EJA, que são sempre interpretados por sujeitos incapazes e sem perspectivas. Apesar dos estereótipos de inferioridades com esses trabalhadores-estudantes, estes trazem consigo os sonhos, as dores do racismo, os dilemas da vida e, ainda assim, acreditam que a educação é o meio de transformação das suas próprias vidas.

Em "*Construção e formação da identidade da criança negra: percepções das diferenças e raízes da cultura afrodescendente que nos cercam*" (2017) as autoras Genízia de Menezes São José e Mille Caroline Rodrigues Fernandes trazem, em seu bojo, as pautas da educação e cultura afrodescendente e suas relações na formação identitária das crianças negras, visando compreender de que maneira decorrem essas interações no espaço escolar.

A investigação foi desenvolvida na Escolinha Municipal Monteiro Lobato, na cidade de Camamu-BA. Tratou-se de um estudo de caso de abordagem qualitativa, sendo realizadas observações em campo e entrevistas semiestruturadas com os docentes e gestores da instituição. As autoras trazem como centro do debate, o contexto histórico da educação étnico-racial, apoiado no marco da Lei 10.639/2003 e suas diretrizes, e elencam a importância da educação antirracista na formação docente e na cultura escolar.

José; Fernandes (2017) por meio da investigação realizada observar que, apesar da lei certificar a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, nota-se um déficit nas políticas

e ações de implementação não apenas das instituições escolares, mas nos órgãos gestores. Não se trata apenas da obrigatoriedade, é necessário promover formação adequada para os/as docentes e materiais que correspondam de modo concreto e contextualizado com as realidades socioeducacionais. Significa termos professores e professoras críticos dispostos a tratarem a temática étnico-racial de forma séria nas escolas, fazendo delas espaços reflexivos e de diversificação do repertório cultural para os seus educandos.

No texto "*A escola possibilita o diálogo para a formação identitária? Um estudo de caso no Colégio Municipal São Brás*" (2017) Gerciane Souza de Carvalho buscou verificar se acontece e de quais formas decorre o debate sobre a educação para as relações étnico-raciais na escola, por intermédio dos professores. A ideia central do estudo se debruça sobre as percepções da afirmação dos estudantes negros no espaço escolar e o lugar da escola na formação identitária desses sujeitos.

O percurso metodológico pautou-se no estudo etnográfico de natureza qualitativa. Foram utilizadas a técnica da entrevista semiestruturada, aplicação de questionários, observação e diálogos espontâneos. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e estudantes das turmas do 9º ano matutino e vespertino.

Em primeiro lugar, Carvalho (2017) apresenta em sua discussão a definição de conceitos, tais como: identidade negra, consciência negra, movimento negro, desigualdade racial e negritude. Busca refletir sobre as desigualdades sociorraciais e o mito da democracia racial e pontua a importância do Movimento Negro e as conquistas no campo da educação e das ações de implementação da Lei 10.639/2003 e o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira na educação básica. No segundo momento, endereça-se a discussão das intervenções pedagógicas realizadas pelos professores e os desafios para pensar as relações entre a educação e identidade étnica e racial.

A escola é um espaço privilegiado para a transmissão e ressignificação do conhecimento. Esta condição a configura enquanto local de relevância para as discussões relacionadas à diversidade étnico-racial, logo, a figura do professor é tomada como principal ator para que estes debates se façam presentes nas práticas escolares (CARVALHO, 2017). Todavia, este movimento não é completo sem a participação dos gestores.

A autora constatou que o debate sobre as relações étnico-raciais no colégio pesquisado ocorria de forma muito tímida, pouco explorada e em situações aleatórias. Esporadicamente são discutidos temas como capoeira, samba, hip hop, religiões de matrizes africanas, estética negra etc. Apesar de acontecerem esses debates em algumas aulas que o assunto emerge, não existe, no currículo, uma disciplina específica ou eixo transversal que debata a temática em questão.

Os docentes conhecem a importância e a necessidade da educação étnico-racial para a percepção e afirmação da identidade negra. Por sua vez, quando se fala da prática educativa, confirmam-se as lacunas da formação e do desconhecimento sobre o assunto. Referente à diversidade étnico-cultural, a escola se esforça para ações que envolvam a diversidade, porém acredita-se que falta maior direcionamento no como promover ações e práticas. Os educandos, em geral, percebem-se deslocados não sendo, assim, alcançados de modo significativo.

A produção "*Discriminação racial: reflexos no ambiente social de aprendizagem*" de Jussara Marques dos Santos e Rosana Cidreira Tavares (2018) buscou compreender os desdobramentos da discriminação racial no ambiente social de aprendizagem. A análise se volta a história da discriminação racial no Brasil, observando as diferenciações ocorrentes entre as terminologias: racismo, preconceito e discriminação racial, bem como, buscando compreender de que maneira que ambiente social atua frente as condições de racismo e como essas atitudes discriminatórias reforçam ou não os estereótipos sociorraciais na sociedade brasileira.

A pesquisa centrou-se em uma revisão literária partindo do levantamento bibliográfico de autores/autoras como Nilma Lino Gomes, Petronilha Gonçalves e Silva e Eliane Cavalleiro, que apresentam, por meio de seus respectivos estudos, a educação étnico-racial e as discriminações no espaço escolar. Santos; Tavares (2018) assinalam que a história do povo negro no Brasil é encarada como algo distante e imaginada como uma espécie de conto ou lenda social. Esses estereótipos advém do mito da democracia, retroalimentando as desigualdades e mazelas históricas.

A discriminação racial é uma realidade que se impõe de modo violento, através do ódio e da intolerância, condição que não se difere nos espaços sociais de aprendizagem com os seus funcionários e educandos. As práticas discriminatórias no ambiente social de aprendizagem deixam claro que, mesmo existindo políticas educacionais para promoção das relações étnico-raciais, ainda assim, existem ambientes com métodos discriminatórios (SANTOS; TAVARES, 2018).

Infelizmente, ainda são poucas as percepções por parte dos docentes referente aos impactos negativos que são gerados às vítimas da discriminação racial, em especial as crianças em processo de formação identitária. As autoras reforçam que o ambiente social da aprendizagem é constituído das múltiplas diversidades, em especial a presença negra.

As reflexões teóricas, presentes no texto referente à discriminação no ambiente social de aprendizagem, possibilitam compreender o quanto este fenômeno promove práticas educativas implícitas no trato didático, privilegiando um modelo de sociedade de lente europeia, de um padrão social de sujeito, deixando as crianças negras as margens e excluídas, sem

representação no processo educativo. Essa condição se constitui perversa, na medida em que atinge as crianças negras de modo negativo ao ofertá-las referenciais identitários que não representam suas histórias e heranças socioculturais. Assim, é importante a construção de espaços sociais de aprendizagem que estejam atentos às diferenças étnico-raciais, proporcionando uma educação para a equidade.

No texto "*A representação do negro na literatura infantil: implicações no processo de construção da identidade da criança negra*" (2018) de Cleonice de Jesus Bispo Santos se endereçou a analisar a importância da representação do negro na literatura infantil para o processo de construção da identidade da criança no âmbito da educação infantil e a maneira que estes personagens negros são retratados nessas literaturas.

O estudo trata-se de uma pesquisa documental, partindo do levantamento e análise de livros sobre a literatura infantil que compõem a coleção do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e que foram distribuídos na rede municipal de educação da cidade de Mutuípe-BA. Santos (2018) dá início ao estudo realizando uma breve abordagem do contexto histórico do negro da literatura infantil. Discute a questão da identidade direcionada a formação da identidade negra das crianças e, por fim, apresenta a discussão sobre os dados e informações das análises sobre as literaturas encontradas.

A literatura infantil representa um importante recurso educativo que envolve diferentes aspectos e sentidos socioemocionais das crianças. Os livros e as ilustrações literárias estão presentes de forma muito marcante nos espaços escolares, sendo a escola um local onde as crianças passam boa parte do seu tempo (SANTOS, 2018). Contudo, usualmente, as literaturas infantis apresentam em lugares de destaque personagens brancos na condição de príncipes e princesas; já personagens negros, quando retratados, são sempre postos de modo estereotipado, sendo vilões e em atividades subalternizadas.

No período de levantamento e pré-seleção dos livros e histórias infantis, a autora observou total de 103 livros, desse total, 90 não retratavam ou faziam quaisquer menções a personagens negros. Os 13 livros restantes possuíam personagens negros e, dentro deste total, apenas 04 obras retratavam a história dos personagens negros de forma positiva. A autora analisou em profundidade 08 obras literárias, sendo 04 que retratavam personagens negros de modo positivo e 04 obras que os retratavam de forma negativa.

Conforme Santos (2018), nas análises das obras literárias que apresentavam os personagens negros, estes eram representados de modo pejorativo e estigmatizado, condições que não contribuem de forma positiva na valoração e formação da identidade negra. Os dados demostraram uma disparidade entre o número de literaturas que apresentaram a figura de

personagens negros e esse quantitativo fica ainda menor quando refere-se a livros que retratem esses personagens de modo positivo.

As representações negativas, e até mesmo a ausência da presença negra nestas obras, geram implicações diretas no processo formativo das identidades nas crianças negras desde o início da educação infantil, dando origem aos sentimentos e atitudes de auto rejeição da sua cor, seu cabelo, e o sentimento de não pertencimento étnico, condição que reforça os estereótipos racistas (SANTOS, 2018). A autora chama a atenção para a necessidade de repensarmos tanto a formação de professores quanto às práticas pedagógicas, endereçando-se a um caminho de desconstrução dos estereótipos negativos presentes nas literaturas que são trabalhadas em nossas salas de aula.

Na investigação "*O papel da coordenação pedagógica na construção da identidade cultural da criança negra na educação infantil*", 2022, as autoras Jullyane Conceição Amparo e Silvana Alves Silva de Jesus objetivaram compreender de quais formas a atuação da coordenação pedagógica pode contribuir para um processo de ensino para a formação da identidade étnico-cultural dos educandos da educação infantil.

As autoras visam entender os percursos do ensino-aprendizagem das crianças negras e de que forma os/as educadores/educadoras vêm trabalhando a questão da diversidade étnico-racial. Amparo; Jesus (2022) apresentam uma discussão relacionada às atribuições da coordenação pedagógica na educação infantil e a identidade cultural dos estudantes. O estudo pautou-se numa natureza qualitativa de base bibliográfica.

Por meio da pesquisa desenvolvida, as autoras constataram que o coordenador pedagógico realiza um papel de suma relevância para cumprimento e exercício da Lei 10.639/03 na escola, através de um Projeto Político Pedagógico e currículo que se alinhem às necessidades educacionais, metodologias e projetos que visem trabalhar com as questões étnico-raciais. Para as autoras, o coordenador pedagógico contribui para a formação da identidade das crianças através de um trabalho colaborativo entre a escola, os/as professores/professoras e a família.

5.2 DAS CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS

Esta etapa da investigação se propôs a evidenciar os estudos e pesquisas referentes às relações étnico-raciais a partir do levantamento realizado no repositório dos Trabalhos de Conclusão de Curso da licenciatura de Pedagogia da UNEB Campus XV. Nesta direção, o objetivo consistiu em compreender as possíveis pesquisas e reflexões desenvolvidas no curso de Pedagogia relacionadas a temática de educação para as relações étnico-raciais e as

contribuições para formação dos pedagogos e pedagogas oriundos da universidade, além das contribuições e práticas de educação antirracista na educação básica no Território de Identidade do Baixo Sul da Bahia.

Como demonstrado ao longo da análise, os estudos nos proporcionaram um amplo panorama não só de como a educação para as relações étnico-raciais têm domado forma e sentido nas instituições de educação básica das diferentes cidades que compõem o Território de Identidade, como também o papel da universidade na formação destes profissionais que são, em expressa maioria, fruto da UNEB Campus XV. Os estudos pontuados demarcam uma preocupação com a aplicabilidade e efetivação da Lei 10.639 nas escolas do Baixo Sul baiano e com os avanços e carências da formação dos professores e professoras destas instituições.

Ficou perceptível que nas escolas, em especial as valencianas, cidade onde ocorreram de modo preponderante as investigações, os educadores e o corpo gestor demonstravam ter o conhecimento da existência da legislação e da sua importância para educação, no sentido de valorizar a cultura dos povos africanos. Para Cruz (2008) esse conhecimento da existência da lei é classificado como "*o dito*", trata-se de uma percepção que se estabelece no campo da retórica ao assegurarem tal necessidade e estarem a favor do ensino, para a superação do racismo e dos preconceitos que historicamente estão vivos e presentes nas escolas sobre diferentes formas e comportamentos.

Quando se parte para o que Cruz (2008) chama de "*o feito*", ou seja, as práticas e ações concretas nas instituições para o trato e implementação da lei e suas diretrizes do ensino em questão, os estudos dos autores e autoras são unânimes ao constatarem a falta de políticas, ações e estratégias para uma verdadeira efetivação no sentido de que o ensino da história e da cultura afro-brasileira esteja não apenas presente nos currículos e Projetos Políticos Pedagógicos das instituições investigadas de modo documental, mas seja colocado em prática.

Contudo, para além de uma orientação legal oficializada nos documentos orientadores das escolas, para que este ensino se torne real, é preciso projetos interdisciplinares, mudanças nos currículos, formação docente, implementação de componentes curriculares e o diálogo com os movimentos sociais, no sentido de darem apoio e dialogarem, possibilitando, assim, trocas de saberes e de conhecimentos que estão bem além dos muros dos centros escolares.

Apesar das omissões dos gestores e docentes no trato da educação étnico-racial foram constatadas, em raros estudos, práticas isoladas de professores que desenvolvem ações didático-metodológicas através de alguns projetos individuais e multidisciplinares para abordarem temas que atravessam as relações étnico-raciais.

Os resultados levantados após a análise das produções monográficas, forneceu um panorama valioso acerca dos desdobramentos da educação para as relações étnico-raciais nas escolas do Baixo Sul. Estas informações contribuem com este estudo no sentindo de compreender como curso de Pedagogia da UNEB tem formado seus graduandos no contexto das relações étnico-raciais, uma vez que, muitos dos professores e professoras que atuam nessas instituições escolares e nos cargos de gestão e docência foram formados pelo curso de Pedagogia da UNEB Campus XV. Essas informações evidenciam possíveis lacunas na formação inicial do curso de Pedagogia no que converge educação para as relações étnico-raciais. Mas este é um tema que trataremos e aprofundaremos na seção seguinte.

6 O CURRÍCULO E AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB CAMPUS XV DE VALENÇA-BA: OLHARES DECOLONIAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Esta seção tem por objetivo analisar o trato das relações étnico-raciais no currículo do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, destacando não apenas o lugar que esta temática tem ocupado na formação dos graduandos, como também as contribuições deste debate para uma formação centrada em epistemologias "outras" não coloniais e antirracistas.

No primeiro momento, apresenta um breve panorama histórico do curso de Pedagogia no Brasil, observando os discursos e narrativas acerca da identidade formativa dos licenciados na Pedagogia. Tal observação foi realizada a partir das resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE, a saber a de nº 1 de 15 de maio de 2006, para os cursos de Pedagogia, e a nº 2 de 1de julho de 2015, que define as diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, diretrizes estas que são os pilares orientadores do PPC do curso de Pedagogia da UNEB XV.

No segundo momento, discorre sobre as bases organizacionais do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, pontuando as características e princípios que regem a formação docente, os objetivos e habilidades proposta para o curso.

Já o terceiro momento, contextualiza os resultados observados acerca das análises das ementas, buscando identificar os componentes curriculares que contemplam a discussão das relações étnico-raciais.

O quarto momento, por sua vez, tece uma análise do componente curricular História e Cultura Afro-brasileira e Indígena do Currículo no curso de Pedagogia. Apresenta as possíveis contribuições que o debate étnico-racial possibilita para as ações de transgressões e fissuras aos currículos e a formação docente orientada sobre as bases da colonialidade do poder e o do saber, tomando a interculturalidade epistêmica como caminho de transformação.

6.1 UM BREVE HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA O CURSO DE PEDAGOGIA NO BRASIL

A configuração social na contemporaneidade vem demonstrando o surgimento de sociedades cada vez mais complexas, de múltiplas identidades e representações de sentidos e significados culturais, de relações de produção e de múltiplos sujeitos, que exige da educação

e, em especial da pedagogia, da qual espera novas e complexas ações e fins educativos que respondam aos anseios socioculturais.

Para Libâneo (2006), essa imersão cada vez mais veloz às teias da globalização, faz com que a atividade docente passe a conviver com uma realidade educacional mais complexa, de crises, pressões dos grupos sociais e incertezas que passam a exigir da escola e dos seus docentes posicionamentos e soluções para tais demandas.

As novas transformações sociais contemporâneas são realidades desafiadoras para o campo da educação, em especial da formação docente. A formação em Pedagogia frente a estes novos contextos, tem sido constantemente discutida, na busca de compreender quais são as atribuições desempenhadas pelos pedagogos e pedagogas nos espaços escolares e externos à escola.

Nesta ótica, as Diretrizes Curriculares Nacionais apresentam por finalidade servir de instrumento orientador tanto para a educação básica quanto para os centros de formação de professores. Essas normatizações direcionam a organização de programas e currículos, combinando diferentes concepções e habilidades formativas da área do conhecimento e, explicitando os anseios e demandas da sociedade. Sob essa égide, dialogamos, neste ponto do texto, a luz de alguns autores e autoras os sentidos orientadores de duas resoluções do Conselho Nacional de Educação CNE, a saber a de nº 1 de 15 de maio de 2006, para os cursos de Pedagogia, e a nº 2 de 1 de julho de 2015, que define as diretrizes para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

Contudo, a intenção aqui não é de discutir o movimento histórico da pedagogia no Brasil, suas principais correntes e teorias, muito menos desenvolver uma analítica minuciosa das resoluções citadas. Uma vez que estamos refletindo sobre o curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, e este é orientado por tais resoluções, nosso intento é elencar de forma breve e sucinta o *modus* que essas diretrizes vêm constituindo a formação do profissional em pedagogia e seus reflexos no pensar e na formação dos cursos no país.

Nesse prisma, “não é possível hoje em dia fazer reflexões sobre a pedagogia sem fazer referência às práticas educativas ou formativas, isto é, às relações interpessoais que se desenvolvem no espaço de sala de aula – ou fora dele – entre professores e estudantes” (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO; FIORI, 2021, p. 118). Libâneo (2006) demarca que a educação na condição de fenômeno social que se volta à prática de humanização das pessoas exige, de todos nós envolvidos no complexo mundo da educação, uma responsabilidade social e ética que não se resume simplesmente ao que ensinar e ao como ensinar.

Os diferentes estudos realizados pelos autores e autoras que se debruçam sobre a Pedagogia enquanto ciência da educação tem demarcado o crescente debate que, durante décadas, endereça-se a compreender as questões que atravessam a formação docente e debates voltados aos currículos e a identidade profissional dos formados nos cursos de Pedagogia no Brasil.

A educação brasileira, cada vez mais, apresenta condições desafiadoras no que compete a formação inicial ao tratar da qualificação, profissionalização, questões teórico-metodológicas, dicotomias entre o ensino e a pesquisa, no tratamento com os educandos, a integração entre conteúdos e aprendizagens e, em especial, os distanciamentos existentes entre a formação acadêmica dos cursos superiores de educação e as questões da vida prática vivenciadas cotidianamente pelos docentes no centros de educação (BRANDT; HOBOLD, 2019).

Brandt; Hobold (2019) elucidam, no momento que se constituiu o curso de Pedagogia no Brasil a partir de 1939, que, logo após a criação dos marcos e das diretrizes, são constantes os debates em fóruns, congressos, seminários e pesquisas os quais intentam entender a real identidade da formação da pedagogia.

As autoras supracitadas discorrem que, durante as discussões das diretrizes curriculares para o curso de pedagogia a serem incorporadas na resolução de 2006, existiam três diferentes linhas que disputavam o território da diretriz.

A primeira corrente, proposta pelo Ministério da Educação, defendia a posição de transformar os cursos de Pedagogia destinados à formação de professores para as Séries Iniciais, Educação Infantil, Ensino Fundamental e para os cursos de Nível Médio destinados à formação de professores.

A segunda, oriunda das entidades da Anfope[13], ANPEd[14] e ForumDir[15], defendia a proposta de que o curso estivesse voltado para a docência centrado numa perspectiva racional emancipadora, mas sem que houvesse a necessidade de separar a licenciatura do bacharelado, uma vez que formaria um profissional para a docência e para a atuação técnica.

A terceira corrente, proposta pelo Manifesto dos Educadores Brasileiros, apresentava a tese de que a docência deveria ser a base central da formação do curso de Pedagogia. Defendia o princípio de que a pedagogia se constituía como a ciência da educação; isto é, o professor (docente) e o pedagogo (técnico da educação) e a permanência da diferenciação entre licenciatura e bacharelado, sendo a parte da docência destinada a licenciatura e a qualidade de

[13] Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.
[14] Associação Nacional de Pesquisadores em Educação.
[15] Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação.

cientista e pesquisador da educação ficaria a cargo da formação para o bacharelado (BRANDT; HOBOLD, 2019).

> Nas DCNPCe (CNE), considerou-se a prática educativa como objeto do curso, atribuindo-se ao CPe tanto a formação pedagógica de docentes quanto a de especialistas e técnicos para as várias tarefas educativas, mas o especialista passou a ser constituído a partir do docente ((BRANDT; HOBOLD, 2019, p. 07).

Neste sentido, a resolução de 2006 foi resultado do atendimento das duas principais propostas, a defendida e Anfope, ANPEd e Forumdir, ao estabelecer que a base da formação do pedagogo tinha que estar centrada na docência. Por outro lado, a demanda do Manifesto defendia a dicotomia entre as atribuições da licenciatura e do bacharelado e que o campo de atuação do pedagogo não consistia majoritariamente à docência. Logo, a diretriz de 2006, ao definir que os cursos de Pedagogia se configurariam numa licenciatura plena, passou a formar o seu estudante tanto para atividade da docência quanto para as funções de gestão e orientação pedagógica.

Autores como Brandt; Hobold (2019), Libâneo (2006) Scheibe (2007), argumentam acerca das resoluções destinadas aos cursos de Pedagogia, em especial, a nº 1 de maio de 2006 do Conselho Nacional de Educação CNE que, ao instituir novas diretrizes curriculares, reacende o debate sobre a natureza e atribuições da formação docente do pedagogo/pedagoga e as reformas dos cursos de Pedagogia.

As DCNs estabelecem que a formação em Pedagogia direciona a capacitação professoral ao exercício da docência e da atuação do pedagogo/pedagoga na Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, curso de Ensino Médio e modalidade Normal, Educação Profissional, Atendimento e Apoio Escolar que necessitem de conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

No que tange à docência, tais diretrizes definem que as ações educativa, pedagógica e metodológica, de forma intencional, constituem-se a partir das relações socioculturais, étnico-raciais e ações de produção. Estas questões exercem influências de forma concomitante nos objetivos da Pedagogia, ao articular conhecimentos e valores culturais, científicos, éticos e estéticos, buscando estabelecer o diálogo entre as diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006). Destarte, os cursos de Pedagogia proporcionarão conforme o art. 2º § 2º, I- o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II – aplicação ao campo da educação de conhecimento do filosófico, histórico, antropológico, sociológico, político, cultural, entre outros.

Os cursos de Pedagogia devem compor seus projetos pedagógicos nos princípios da pluralidade de conhecimentos, interdisciplinaridade, democratização, contextualização, ética e responsabilidade afetiva e estética. O egresso do curso, conforme a resolução, deverá: atuar com ética a construção de uma sociedade justa equânime e igualitária; contribuir para o desenvolvimento das dimensões, física, psicológica, intelectual e social bem como com o estabelecimento das aprendizagens e das crianças do ensino fundamental; respeitar e valorizar as manifestações físicas, afetivas, cognitivas dos educandos nas relações individuais e coletivas (BRASIL, 2006).

José Carlos Libâneo em seu texto "*Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*" (2006) realiza uma análise sobre os endereçamentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, demonstrando, ao estabelecer a atribuição do formado na licenciatura quase que restritamente ao campo da docência, o que na visão do autor é entendida como inconsistências normativas.

Para o referido autor, as diretrizes apresentam definições um tanto confusas da atividade do pedagogo visto que, ao mesmo tempo enfoca uma formação diversificada e sendo o profissional "habilitado" para desenvolver atividades de gestão, coordenação e orientação pedagógica, a DCN reforça constantemente, ao longo dos artigos, que o curso de Pedagogia se destina a formar profissionais para atuação docente nas etapas da educação básica. "A validação existente no texto da Resolução quanto à explicitação da natureza e do objetivo do curso e do tipo de profissional a formar decorre da imprecisão conceitual com relação a termos centrais na teoria pedagógica: educação, pedagogia, docência" (LIBÂNEO, 2006, p. 486).

Por outro lado, destaca a inconsistência no que compreende aos objetivos e o campo da Pedagogia. Ao mesmo tempo em que dá a entender que qualquer atividade na educação, desenvolvida pelo pedagógico, seja planejamento, coordenação, gestão etc. e que promova uma visão genérica da atividade docente é enquadrada como atividade docente.

> [...] autores têm argumentado que a pedagogia, obviamente compreende a docência, pois, também trata do ensino e da formação escolar de crianças e jovens, de métodos de ensino. Mas sustentam que a pedagogia não se resume a um curso [de técnicas de como ensinar], antes, a um vasto campo de conhecimentos, cuja a natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana (LIBÂNEO, 2006, p. 849).

Para Libâneo (2006) a formação dos educadores e educadoras transcende o âmbito escolar formal, visto que abrange espaços de educação não formal. Logo, a formação

profissional do pedagogo desdobra-se em diferentes especializações profissionais, sendo que o ato da docência constitui uma das atividades atribuídas ao pedagogo, não se estabelecendo assim, como a principal e mais importante delas, como demarca a diretriz, ao reforçar, em diversos pontos, a formação voltada à docência.

O curso de Pedagogia no Brasil resulta de processos históricos e demandas sociais complexas, de disputa e narrativas educativas. A identidade do curso de Pedagogia resulta de adaptações forjadas em disputas que prevaleceram em diferentes momentos da história da nossa educação. Scheibe; Durli (2011) assinalam que a formação em pedagogia vai servir, inicialmente, para a formação de dirigentes e orientadores educacionais e professores formadores dos profissionais para a escolarização da educação básica. Neste sentido, a identidade do pedagogo é compreendida como o técnico de assuntos educacionais.

Para as referidas autoras, aos poucos essa visão técnica do profissional pedagogo passa a ser bastante questionada por parte dos educadores e pesquisadores que defendiam uma formação ampliada e multidimensional, postulando a defesa da docência e que esta deveria ocorrer no curso de pedagogia. Acreditam, outrossim, que a formação para a docência atingiu, frente às outras interpretações, mais representação nas diretrizes de 2006.

> Essa docência, no entanto, é compreendida num sentido que vai além das funções de ensino na ação imediatamente submetida à sala de aula, mas incorpora as funções de professor, de gestor e de pesquisador. O profissional formado no curso de Pedagogia, desse modo, o pedagogo, é bacharel e licenciado ao mesmo tempo, formado para atuar no magistério, na gestão educacional e na produção e difusão do conhecimento da área da Educação. Engloba, portanto, de modo integrado, as funções de professor, de gestor e de pesquisador. (SCHEIBE; DURLI, 2011, p. 103).

A formação docente voltada ao curso de Pedagogia continua a ser um trabalho desafiador, ao atrelar um percurso formativo que garanta condições aos seus profissionais, a responsabilidade política, de gestão pedagógica e de ensino. Scheibe (2007) e Scheibe; Durli (2011) nos mostram que o grande desafio posto para a formação em Pedagogia, na atualidade, é construir novos referenciais e projetos pedagógicos que consolidem o conhecimento epistemológico e a pesquisa para além de uma formação comum de aprofundamento generalista da gestão pedagógica e de percursos formativos para a docência. É necessário resistir à lógica de tecnicidade e do pragmatismo pedagógico deveras presente nas reformas educacionais brasileiras.

Na compreensão de Brandt; Hobold (2019), a resolução de nº 1 de maio de 2006 promoveu grandes mudanças nos cursos de Pedagogia no Brasil. A primeira delas dá conta do fim da dicotomia entre licenciatura e bacharelado e as habilitações de atuação, que demarcavam

as atribuições e limites entre o bacharelado e a licenciatura. Na nova resolução, bacharelado e licenciatura passam a ser parte integrada de um mesmo corpo formativo, ligando elementos da gestão e das atribuições técnico-pedagógicas e a atividade da docência. Como já posto ao longo da discussão, a DCN de 2006 estabelece a atividade docente e suas múltiplas atribuições como pilar central da formação do licenciado em Pedagogia.

Essas mudanças levam ao, como demonstrado na DCN em seu artigo sétimo, aumento da carga horária mínima para 3.200 horas, distribuídas entre a ministração de aulas, realização de seminários, pesquisas, estágios na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, Iniciação Científica, extensão e monitoria. Postula, também, a organização de um currículo flexível e de um projeto político pedagógico voltado às demandas dos contextos socioculturais em âmbito nacional, regional e local, o que possibilita maior autonomia dos cursos e das instituições pautadas no respeito à diversidade.

Para tanto Brandt; Hobold (2019) chamam a atenção de que, apesar dos importantes avanços consideráveis para a formação docente, é preciso se ter muito cuidado e atenção para a construção dos currículos dos cursos, no sentido de não ocorrer uma sobrecarga teórica e empírica à formação dos graduandos, visto que precisam se apropriar de diferentes modalidades de ensino e de atividades de gestão, como propõe a DCN.

Assim, e com base nas considerações postuladas pelas investigadoras, podemos dizer que os cursos de licenciatura em Pedagogia têm se constituído em três eixos centrais, quais sejam: os estudos básicos; os estudos integradores e o aprofundamento da diversificação dos estudos, possibilitando o enriquecimento curricular. “Desse modo, o objetivo da flexibilização curricular, na concepção dos educadores, está vinculado aos interesses dos estudantes e das demandas sociais” (BRANDT; HOBOLD, 2019, p. 26), o que possibilita importantes mudanças e inferências nos currículos e na formação professoral, no sentido de romper velhos paradigmas e visões monoculturais da prática de ensino e das hegemonias epistemológicas ainda presentes nos projetos dos cursos das licenciaturas.

Reforçando o já posto na resolução nº 1 de maio de 2006 a qual, como já vimos, determina as DCNs para o curso de Pedagogia, estabelecendo uma formação dos pedagogos e pedagogas voltados à docência, a resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, ao instituir as Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e ao estabelecer seus princípios e fundamentos, assegura à formação de professores para o exercício da docência na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e nas respectivas modalidades da educação básica, bem como,

nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015).

Neste sentido, compreende a docência como à atividade educativa do processo pedagógico, metodológico, interdisciplinar voltados a construção de valores éticos, estéticos, políticos e científicos de aprender e ensinar em diálogo com as diferentes visões de mundo, ponto que reforça o já estabelecido da na resolução de 2006.

Em seu artigo 3º estabelece:

> A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional. (BRASIL, 2015, p. 03).

É observado que a formação está centrada na docência, requerendo o domínio de um conjunto de saberes e habilidades. Assim, o percurso formativo é entendido como resultante de um movimento dinâmico e complexo, sendo responsabilidade das instituições e sistemas de ensino credenciados. Nessa premissa, busca: garantir um padrão de qualidade dos cursos de formação inicial e continuada dos docentes; estabelecer uma articulação entre a teoria e prática, fundada no domínio de conteúdos e conhecimentos científicos e didáticos; alcançar a equidade no acesso a formação inicial e continuada, visando reduzir as desigualdades sócio regionais; inserir os educandos na prática docente e possibilitar uma formação sólida de base teórica e interdisciplinar dos seus profissionais.

As demandas dos agentes políticos e das instituições do Estados e dos grupos sociais influenciam de forma direta as políticas de formação dos profissionais da educação. Isso acaba por refletir nas diretrizes e objetivos estabelecidos para as licenciaturas e seus currículos, o que atribui à educação a condição de instrumento de conformação social (BRANDT; HOBOLD, 2019).

As reflexões postas reforçam o quanto temos sido chamados a pensar a formação de um novo educador e de novas ações pedagógicas transformadoras e emancipatórias. A educação, configurada enquanto prática educativa, é entrelaçada pelos fatos e acontecimentos históricos e sociais, que se dá mediada pelas relações sociais entre grupos antagônicos, permeada por

diversos interesses. “É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa relacionada com um projeto de gestão social e política da sociedade” (LIBÂNIO, 2001, p. 8). A pedagogia se estabelece como o campo de estudo que investiga as questões e problemáticas da educação.

Uma vez que o licenciado em Pedagogia é o profissional que desempenha múltiplas funcionalidades, as quais envolvem as práticas educativas que se direciona a formação humana, faz-se necessário mudanças e transformações nos currículos da formação inicial, no sentido de responder às necessidades e demandas de qualificação frente aos novos tempos. Isso exige dos cursos de Pedagogia uma formação professoral que seja capaz de atuar em campos educativos diversos, visando atender as demandas das realidades socioeducativas (LIBÂNIO, 2001).

6.2 BASES ORGANIZACIONAIS E FORMATIVAS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB CAMPUS XV

Conforme o Projeto Político Curricular do curso, a formação proposta para os pedagogos e pedagogas oriundos do Campus XV tem como objetivo:

> A missão de contribuir, de modo significativo, com a formação humana e proporcionar qualificação profissional, com excelência técnica e política de pedagogos e pedagogas, com vistas a sustentação da articulação teórico-prática, com sólida orientação ética, base epistemológica sustentável, postura reflexiva e capacidade de transposição didática. (PPC, 2019, p. 13).

O curso de Pedagogia apresenta por base de sustentação a preparação para a docência como prevêem as resoluções nº 1 de 15 de maio de 2006 e nº 2 de 1 de julho de 2015, visando a uma formação humanística pautada nas dimensões antropológicas, cultural, ética, cognitiva e filosófica. Propõe uma formação profissional e política que permita que o egresso possa correlacionar perspectivas teóricas e práticas de modo reflexivo. Deste modo, a formação almeja que o pedagogo possua condições de contribuir na transformação social, desenvolvendo atuação na docência, direção e coordenação da atividade educacional, em contextos escolares e não escolares, além de se tornar um pesquisador/investigador no campo da educação (PPC, 2019).

O curso se direciona a estabelecer uma formação identitária e profissional do seu graduando e egresso, proporcionando-lhe uma visão globalizante do trabalho pedagógico, do processo do ensino-aprendizagem contextualizado com as dinâmicas sócio-regionais. No que se refere ao desenvolvimento das competências e habilidades, a licenciatura almeja:

desenvolver a compreensão dos diferentes processos de formação do conhecimento voltado ao sujeito no seu contexto social e cultural; valorizar as linguagens nas diferentes sociedades contemporânea e sua função na produção do conhecimento; articular ensino e pesquisa na prática pedagógica, de modo que o docente possa desenvolver metodologias e materiais pedagógicos, bem como utilizar as tecnologias da informação e comunicação; articular a atividade educacional nas diferentes formas de gestão e organização do trabalho pedagógico, planejamento e avaliação de propostas pedagógicas da escolas (PPC, 2019).

Quanto ao perfil do egresso busca prepará-lo para: I - O exercício da docência na educação Infantil e nos anos Inicias do Ensino Fundamental em suas diversas modalidades; II- A elaboração, desenvolvimento, acompanhamento, coordenação e avaliação de projetos pedagógicos em instituições públicas e privadas de educação escolar e não escolar; III- A atuação em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos assentados, no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural (PPC, 2019).

A concepção que orienta o currículo de Pedagogia se alicerça na perspectiva interdisciplinar, estabelecendo por princípio a autonomia, flexibilização, diversificação e contextualização, em consonância com os princípios que regem a formação docente, e em concordância com as aprendizagens orientadas pela Base Nacional Comum Curricular BNCC. “A concepção curricular do Curso de Pedagogia compreende a visão de uma educação emancipadora, includente e comprometida com as demandas e Necessidades emergentes” (PPC, 2019, p. 22).

O princípio da autonomia, proposto no currículo, possibilita que cada Colegiado/Departamento oferte soluções próprias de acordo com as demandas locais e regionais, a partir das experiências e vivências didáticas e pedagógicas, levando o educando à aquisição das capacidades intelectuais e reflexivas, a ser autor de si mesmo. No que compete ao princípio da flexibilização, este compreende a maleabilidade da organização do currículo, dando condições aos graduandos de atender aos anseios formativos por meio de componentes curriculares que se enfoquem nos eixos temáticos ligados ao mundo do trabalho e das mudanças sociais.

Por sua vez, o princípio da diversificação no currículo estabelece, de um lado a garantia da formação básica, ao mesmo tempo que diversifica no sentido de contemplar outras temáticas por meio dos TEEC (Tópicos Especiais em Educação na Contemporaneidade), pensados a partir das demandas e especificidades regionais. Os TEEC agregam um amplo conjunto de

conhecimentos, tais como: pedagogia e educação, questões de gênero, políticas públicas, ações afirmativas, música, cultura regional, diversidade cultural, educação para as relações étnico-raciais, dentre outros temas. Eles são ofertados do 5º ao 8º semestre, indo do TEEC I ao IV. Os TEEC "é um princípio que contribui para que seja revelada a identidade territorial de cada Departamento" (PPC, 2019, p. 26).

Por último, o princípio da contextualização condiciona o fomento da aproximação dos saberes originados das diversas experiências e vivências práticas dos sujeitos, permitindo a correlação com os conhecimentos acadêmicos previstos no currículo e os saberes externos ao espaço da universidade. Deste modo, o curso de Pedagogia apresenta, em seu contexto, uma preocupação de possibilitar que seu estudante esteja atento às questões que envolvem a educação, levando em conta o contexto regional e local que venha a atuar.

Baseado na Resolução 02 do CNE de 2015, o currículo foi organizado a partir dos núcleos de formação, categorizados por eixos temáticos gerais e subeixos específicos. O Eixo I compreende a "Identidade do pedagogo" e é desenvolvido nos dois primeiros anos do curso. Os subeixos são: "Educação, sociedade, culturas sujeito" no primeiro e segundo semestre e "Organização do trabalho docente", que compreende o terceiro e quarto semestres.

A orientação designada para este eixo é subsidiar a formação a partir do entendimento do fenômeno educativo e pedagógico assentado nos horizontes históricos, sociológicos, filosóficos, antropológicos entre outros, realizando interfaces entre o teórico e prático de modo interdisciplinar e contextualizado. Neste I eixo está inserido o NID (Núcleo de Iniciação à Docência).

O Núcleo de Iniciação à Docência (NID), componente de modalidade obrigatória, é oferecido nos quatro primeiros semestres (NID I, II, III e IV), com carga horária de 60 horas, e busca articulação de saberes de diversas áreas do conhecimento que fazem conexões com o curso de Pedagogia. O NID se direciona a ampliação da formação inicial ao possibilitar experiências de pesquisa, extensão e autonomia no percurso formativo do graduando.

> O NID será desenvolvido a partir de atividades de investigação, problematização e intervenção em diversos espaços de atuação e a partir de diversas temáticas relacionadas à educação. O NID será composto por aproximadamente 9 (nove) núcleos temáticos, sendo que cada um desses núcleos será composto pelos grupos de pesquisa, extensão e laboratórios do Departamento (PPC, 2019, p. 36).

O componente propõe como núcleos temáticos: diversidade e educação inclusiva, práticas de leitura e escrita, políticas públicas e gestão educacional, educação do campo, dentre

outros temas. Conforme o PPC (2019), o NID estabelece a constituição de diretrizes específicas para a orientação e acolhimento dos estudantes junto aos grupos de estudos e pesquisas.

Quadro 05 – Componentes que integram o eixo i formação da identidade do pedagogo

NÚCLEO DE ESTUDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA			
EIXO I: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO			
SUBEIXO I: EDUCAÇÃO, SOCIEDADE, CULTURA E SUJEITOS		SUBEIXO II: ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	
1° SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE
Sociologia da Educação (60h)	Educação e Pedagogia (60h)	Didática (60h)	Currículo (60h)
Antropologia e Educação (60h)	Educação, Diversidade e Direitos Humanos (60h)	Educação de Jovens e Adultos (60h)	Ludicidade e Educação (60h)
Filosofia e Educação (60h)	História da Educação (60h)	História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (60h)	Libras (60h)
Psicologia e Educação (60h)	Infância e Educação (60h)	Políticas Educacionais (60h)	Educação Inclusiva (60h)
Práticas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (60h)	Psicologia da Aprendizagem (60h)	Educação do Campo (60h)	Linguagem e Estudos Linguísticos (60h)
Educação Ambiental (45h)	Educação e Saúde no contexto Escolar (45h)	História da Educação Brasileira (45h)	Educação e Tecnologias (60h)
Núcleo de Iniciação à Docência – NID I (60h)	Núcleo de Iniciação à Docência NID – II (60h)	Núcleo de Iniciação à Docência NID – III (60h)	Núcleo de Iniciação à Docência NID – IV (60h)

Fonte: Quadro reproduzido pelo autor, com base no quadro presente no PPC na página 68, 2019.

Em relação ao Eixo II "Profissionalização do Pedagogo: aprofundamento diversificação e sistematização do conhecimento", os subeixos são: "Abordagens teóricas e práticas de formação pedagógica contemporânea" no quinto e sexto semestres e "A pesquisa e a prática como elementos da formação do pedagogo" no sétimo e oitavo.

Para este eixo, os componentes curriculares se destinam à abordagem das diferentes temáticas que envolvem a prática pedagógica em contexto escolar e não-escolar, além dos fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas que constituem o ensino fundamental. São abordados neste eixo os Tópicos Especiais em Educação na Contemporaneidade (TEEC).

Quadro 06 – Componentes que integram o eixo II profissionalização do pedagogo

NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO DE ESTUDOS			
EIXO II: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO			
SUBEIXO III: ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA CONTEMPORÂNEA		SUBEIXO IV: A PESQUISA E A PRÁTICA COMO ELEMENTOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	
5° SEMESTRE	**6° SEMESTRE**	**7° SEMESTRE**	**8° SEMESTRE**
Processos de Alfabetização (60h)	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino da Língua Portuguesa (60h)	Gestão Educacional (60h)	Trabalho e Educação (45h)
Prática Pedagógica na Educação Infantil (60h)	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino da Matemática (60h)	Coordenação Pedagógica (60h)	Trabalho de Conclusão de Curso II – TCC II (60h)
Avaliação em Educação (60h)	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino da Ciências Naturais (60h)	Artes e Educação (60h)	Pesquisa e Estágio em Gestão Educacional e Escolar (90h)
Literatura e Educação (60h)	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino de História (60h)	Trabalho de Conclusão de Curso I TEC – I (60h)	Pesquisa em Estágio em Gestão Educacional e Escolar (90h)
Educação Matemática (60h)	Fundamentos Teóricos e Metodológicos do ensino da Geografia (60h)	Pesquisa e Estágio nos anos Iniciais do ensino Fundamental (120h)	Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade TEC IV (45h)
Pesquisa e Estágio em espaços não Escolares (90h)	Pesquisa e Estágio em educação infantil (120h)	Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade TEC III (45h)	
Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade TEC I (45h)	Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade TEC II (45h)		

Fonte: Quadro reproduzido pelo autor, com base no quadro presente no PPC na página 68, 2019.

Os TEEC foram pensados a partir da necessidade de conceber um currículo que possibilitasse os princípios da flexibilização, contextualização, interdisciplinaridade e transversalidade, no sentido de possibilitar uma maior autonomia na formação dos estudantes, como também responder às demandas regionais e propor uma formação plural da atuação pedagógica pautado na diversidade de saberes. Eles visam um currículo mais aberto, ao propor a discussão de temas como: movimentos sociais, questões de gênero, políticas públicas

educacionais, ações afirmativas; cultura de paz, educação para as relações étnico-raciais; cultura regional, música, pedagogia da terra, dentre outros propostos pelo docente.

O estágio curricular supervisionado constitui um dos momentos mais significativos para formação do graduando, na medida em que possibilita a vivência direta com o contexto real. É um momento que envolve a relação entre a aprendizagem, a pesquisa e a prática docente (PPC, 2019). Os estágios estão distribuídos em quatro semestres, totalizando 420 horas. No 5º semestre, compreende a pesquisa e estágio em espaços não formais; no 6º pesquisa em estágio na educação infantil; no 7º semestre compreende a pesquisa e estágio nos anos iniciais do ensino fundamental e no 8º a pesquisa e estágio em gestão educacional e escolar.

A licenciatura é constituída de 54 componentes curriculares, distribuídos durante os oito semestres, sendo todos de caráter obrigatório. Somando todas as suas atividades, entre aulas, estágios, AACC, pesquisa e extensão, o curso totaliza 3380 horas. Também estão previstos para o licenciando/licencianda em Pedagogia as atividades complementares AACC (Atividades Acadêmicos Científico Culturais), as quais referem-se às participações nas atividades complementares da formação, no sentido de possibilitar o enriquecimento curricular e intelectual do estudante por meio da inserção em grupos de pesquisa, participação em eventos, monitorias de ensino, minicursos, somando um total de duzentas horas de atividade formativa.

Conforme o PPC (2019) é previsto que sejam ofertados componentes curriculares em modalidade EaD (Educação a Distância), correspondendo até 20% da carga horária total do curso. É estabelecida, igualmente, a realização e apresentação do TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) de caráter obrigatório. O TCC consiste na realização de pesquisa orientada voltada aos temas da educação. Enquanto atividade final, o discente elabora, por meio dos estudos e pesquisas, uma monografia ou artigo científico, avaliado por uma banca examinadora, que habilita ao cursista adquirir o título da licenciatura e atuar no campo da educação e áreas afins.

Ao longo de quase três décadas, o Campus XV, por meio do curso de Pedagogia e através das ações de ensino, pesquisa e extensão, eventos e cursos de formação complementar, vêm proporcionando ao Baixo Sul baiano melhorias significativas na educação regional, com a ampliação da formação de professores/professoras da educação básica e superior, que desempenham atividades de docência, gestão e coordenação nos centros educacionais, urbanos e do campo, em espaços formais e não formais. Tais ações expressam a valorização e qualificação do professor/professora em âmbito regional/local.

> Uma vez que o processo educativo impulsiona transformações de cunho estruturais, refletindo na conjuntura socioeconômica da região, reafirmando o papel da Universidade na interiorização e democratização da educação superior e, sobretudo,

> no fortalecimento da educação pública e na ampliação de oportunidades profissionais e culturais da região (PPC, 2019, p. 11).

O curso, ao mesmo tempo que acompanha as demandas exigidas pela contemporaneidade, busca corresponder às questões educacionais locais. “O curso de Licenciatura em Pedagogia foi concebido na perspectiva de um currículo pautado na formação para docência” (PPC, 2019, p. 25). A missão do curso de Pedagogia é a de contribuir para a formação humana e profissional, ética e epistemológica, por meio de uma postura crítica que viabilize novos itinerários para a educação do Baixo Sul da Bahia.

6.3 OS COMPONENTES CURRICULARES E AS INTERFACES COM AS RELAÇÕES RACIAIS

O currículo, como resultado da construção social forjado nas relações complexas, corporifica ações sociais e de poder, saber, discursos e representações de regulação social, que se estabelecem para além do campo da cognição e da produção do conhecimento. O currículo é a própria construção corporificada do eu e do nós, da condição de sujeitos sociais e históricos (JESUS, 2010). Cláudio Orlando Costa do Nascimento (2010) nos mostra que a questão da formação docente na contemporaneidade expressa os sentidos e as narrativas políticas-pedagógicas de ensino e educação de base monocultural, através das narrativas oficiais do conhecimento. Para o autor, a educação escolar ainda se apresenta distante de assumir uma postura plural e subjetiva, não somente do conhecimento epistemológico, mas dos alunos e professores, os quais são os agentes que compõem o cenário da formação do saber escolar.

Segundo Jesus (2010), produzir essas indagações sobre os percursos formativos e pedagógicos da docência, em especial no campo da formação do pedagogo/pedagoga, se configura um ato de suma relevância, visto que a docência não se trata apenas de uma capacitação técnica do conhecimento, mas de um ato de formação política atravessado de subjetividades, sociabilidades representações sociais e identidades.

“Ser professor/a é um desafio, o qual está posto não só na atuação profissional diária, mas também no processo de formação, contestando suas padronizações, homogeneidades, leis generalistas, meta-narrativas” (JESUS, 2010, p. 75). De base neste entendimento, voltamos a este ponto do texto para contemplar um dos objetivos desta pesquisa que é: analisar/refletir acerca dos componentes curriculares do curso de Pedagogia que abordam a temática étnico-racial em sua organicidade.

Como já pontuado, o curso de Pedagogia tem postulado a formação para docência na Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e nos cursos de Ensino Médio, Educação Profissional, bem como a atuação em outras áreas da educação que demandem suporte e conhecimento pedagógico. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Pedagogia por meio da resolução nº 1 de maio de 2006 e a resolução nº 2 de julho de 2015, que estabelecem as orientações para a formação inicial e continuada em nível superior, asseguram que o processo pedagógico e ação educativa se constituem nas relações sociais e étnico-raciais, articulando os conhecimentos culturais éticos e estéticos em diálogo com as diferentes visões de mundo.

A formação inicial ofertada aos graduandos no curso de Pedagogia se destina a construir um repertório centrado na pluralidade teórico-epistemológica, estando assegurado no artigo 5º que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto, como disposto nos incisos:

> IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
> X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006, p. 03).

A luta contra o racismo e suas estruturas bem como a superação das discriminações raciais é uma tarefa que envolve todos os educadores, independente do seu pertencimento étnico e racial. Nesta feita, a formação inicial de professores, em especial na Pedagogia, se configura um espaço de relevância para o aprender sobre relações étnico-raciais, uma vez que esses serão os profissionais que atuarão diretamente em iniciar a vida social escolar das crianças, seja na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Outrossim, atuarão nas atividades de gestão, coordenação e orientação pedagógica das escolas, o que possibilita as condições necessárias para o desenvolvimento de projetos e ações educativas de enfrentamento do racismo nos ambientes escolares.

A escola assume um lugar privilegiado e preponderante na emancipação dos grupos marginalizados, ao dispor de conhecimentos culturais diferenciados que orientem para as relações étnico-raciais, configurando-se em saberes indispensáveis para a composição e consolidação de espaços educativos democráticos e equânimes.

Para compreender essas demandas, como já sinalizado, buscamos analisar como as relações étnico-raciais são contempladas na formação docente do curso de Pedagogia da UNEB

Campus XV, visto que tanto as diretrizes para a formação de professores como o PPC do curso objetivam oferecer uma preparação pedagógica constituída no pilar da pluralidade. Nesta direção, estudamos o fluxograma a fim de identificar os componentes curriculares que estabelecem, em seu conjunto, conteúdos e temáticas que atravessam as relações étnico-raciais.

Para a análise dos componentes curriculares, a partir das leituras dos ementários, nos inspiramos no percurso analítico realizado por Miranda (2018). Ao desenvolver um estudo das ementas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a autora propõe um estudo temático dos ementários, classificando por categorias a identificar as disciplinas que apresentam a temática étnico-racial como eixo central; aquelas em que a temática aparece de modo parcial; as que potencialmente podem abordar a temática étnico-racial; e, por fim, as disciplinas que não abordam a temática étnico-racial.

Com base nesta orientação da pesquisadora supracitada, tomaremos por orientação apenas três categorias, visando identificar nos ementários do curso de Pedagogia da UNEB XV, quais sejam: a) os componentes que tratam da temática étnico-racial de modo central; b) os componentes que tratam a questão de forma parcial e c) os componentes que apresentam potencialidades para abordarem e discutirem temáticas das relações étnico-raciais. Para identificação dos componentes curriculares, observamos os conteúdos e objetivos das ementas, apresentando como descritores temas e palavras que aludem às relações étnico-raciais em sua amplitude. São alguns dos descritores orientadores: relações raciais, raça, diversidade cultural, pós-colonialismo, etnia, povos tradicionais, desigualdade, ações afirmativas, etc. Ou seja, os critérios de presença/ausência nos ajudarão a selecionar os componentes e a realizar a seleção e agrupamentos deles pelas linhas temáticas propostas por Miranda.

Nesta fase, buscamos analisar apenas as ementas dos componentes dispostas no PPC do curso, pois não tivemos acesso aos planos. Nesse sentido, o foco da análise centrou-se nas ementas. Como a autora salienta, é de ciência que as ementas apresentam limitações sobre o conjunto de conhecimentos abordados no interior dos componentes. Assim, descreveremos os ditos e não ditos no currículo prescrito, disposto através das ementas. No entanto, é preciso deixar claro que o trabalho do professor transcende aquilo que é posto de forma oficial nos ementários.

Os quadros apresentados abaixo estão organizados por grupos temáticos, a partir dos critérios de presença/ausência de temáticas do contexto étnico-racial. Constam, também, o nome das disciplinas, a natureza do componente curricular (obrigatório ou optativo), o semestre que é ofertado e a sua carga horária. É preciso pontuar que o nosso interesse aqui não é o de realizar uma análise esmiuçada sobre os componentes curriculares citados, visto que seria quase

que impossível apenas através da observação das ementas. Por isso, faremos uma descrição geral das informações descritas nos documentos (ementários).

Para localizarmos nosso leitor, a ordem das análises está organizada da seguinte forma: I- componentes curriculares que tratam de sobre as relações étnico-raciais de modo parcial; II- componentes curriculares que apresentam potencialidade para abordar a temática étnico-racial; III- componentes curriculares que tratam de forma integral a temática das relações étnico-raciais. Com relação ao grupo três: "componentes curriculares que tratam de forma integral a temática das relações étnico-raciais", apresentaremos essa discussão na subseção seguinte.

Quadro 07 – Componentes curriculares que tratam sobre as relações étnico-raciais de modo parcial

Componente curricular	**Temáticas relacionadas as relações étnico-raciais**	**Natureza do componente**	**Período do semestre**	**Carga horária**
Sociologia da Educação	Modernidade; subalternidade pós-colonialidade	Obrigatória	1º	60h
Educação, Diversidade e Direitos Humanos	Comunidades tradicionais e povos do Baixo Sul	Obrigatória	2º	60h

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, janeiro de 2023.

No quadro acima, que buscou identificar os componentes adentram de forma parcial nas relações étnico-raciais, identificamos as disciplinas de Sociologia da Educação e Educação, Diversidade e Direitos Humanos.

O componente curricular *Sociologia da Educação*, de natureza obrigatória ofertada no primeiro semestre, com carga horária de 60 horas e compondo o núcleo de formação básica, endereça-se a estudar a Sociologia como ciência e a educação enquanto tema que se insere no campo sociológico. A disciplina visa transmitir os paradigmas a partir do contexto sócio-histórico que compreende a Modernidade, Pós-modernidade, Teorias Pós-Críticas discutindo acerca do Pós-colonialismo e Subalternidade, e o papel da educação nas formações das sociedades ocidentais na contemporaneidade.

Apesar de não deixar claro a discussão sobre as relações étnico-raciais, ao discutir acerca do mundo pós-moderno fundamentado em teorias pós-críticas, presenciamos, ainda que ligeiramente, o debate sobre a questão das identidades, tema que adquire lugar central nas discussões pós-críticas. Nesse sentido, a identidade étnico-racial passa a ser contemplada no debate; sob os olhares da colonialidade são identidades subalternas. No entanto, a discussão se fortalece ao tratar sobre os impactos do colonialismo europeu, em especial nas Américas.

Acerca do componente *Educação, Diversidade e Direitos Humanos*, com carga horária de 60 horas, de natureza obrigatória e do núcleo de disciplinas da formação básica, ele

contempla a temática étnico-racial ao tratar sobre as comunidades tradicionais e povos do Baixo Sul. Quando nos voltamos para o território, as comunidades tradicionais são compostas por remanescentes de quilombos e comunidades ribeirinhas, descendentes de indígenas e negros.

Nas discussões, são problematizadas questões relacionadas à educação e à equidade de gênero, diversidade sexual, orientação sexual e suas interseccionalidades. Traz como bojo os direitos humanos seus conceitos e problemáticas, e as perspectivas epistemológicas e pedagógicas que orientam uma educação na perspectiva dos Direitos Humanos.

Quadro 08 – Componentes curriculares que apresentam potencialidade para abordar a temática étnico-racial

Componentes curricular	**Natureza do componente**	**Período do semestre**	**Carga horária**
Antropologia e Educação	Obrigatória	1º	60h
História da Educação	Obrigatória	2º	60h
Políticas Educacionais	Obrigatória	3º	60
História da Educação Brasileira	Obrigatória	3º	45h
Educação e Pedagogia	Obrigatória	4º	60h
Currículo	Obrigatória	4º	60h
Literatura e Educação	Obrigatória	5º	60h
Tópicos Especiais da Educação na Contemporaneidade	Obrigatória	5º ao 8º	45h
Arte e Educação	Obrigatória	7º	60h
Trabalho e Educação	Obrigatória	8º	45 h

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, janeiro de 2023.

Nos componentes que apresentam potencialidades para abordarem em suas discussões e debates a temáticas voltadas às relações étnico-raciais identificamos as descritas no quadro 08 acima.

O primeiro componente a ser observado é *Antropologia e Educação*, perfaz uma carga horária de 60 horas do ciclo de formação básica de natureza obrigatória e é ofertado no primeiro semestre. A disciplina busca abordar a relação da antropologia e a cultura, a partir da compreensão das diferentes relações existentes nos grupos humanos.

Traça a relação entre a cultura, gênero, desenvolvimento global e regional, representações sociais e subjetividade entrelaçado à educação. Apesar de propor uma discussão sobre a cultura, gênero e os processos de representação, o componente não faz menção em discutir questões étnicas e raciais.

A Antropologia tem como objeto de estudo o homem e seus fazeres culturais. Acreditamos que o componente pode trabalhar as relações étnicas e raciais, em especial, quando se volta a compreender as diferentes matrizes que formam o povo brasileiro e as contribuições destes grupos na composição social, que atravessam a educação e as vivências culturais no ambiente escolar.

História da Educação, de natureza obrigatória, é ofertada no segundo semestre, compondo o núcleo de disciplinas da formação básica. O componente curricular objetiva, a partir da historiografia, apresentar um panorama da educação, suas instituições e práticas educativas desenvolvidas nas sociedades oriental e ocidental, perpassando pela idade antiga, moderna e contemporânea.

Neste sentido, ao abordar os diversos contextos educacionais das sociedades históricas, a exemplo da africana como citado na ementa, proporciona a abertura para compreender os sistemas simbólicos de escrita e linguagem dos grupos e impérios africanos e a importância da oralidade enquanto princípio basilar não apenas para a preservação da história e das tradições, mas também para a manutenção dos vínculos sociais. Essa condição permite desmistificar o predomínio da cultura escrita atribuída em especial ao mundo greco-romano.

O componente curricular *Políticas Educacionais* compõe o núcleo de formação básica e é ofertado no terceiro semestre, com carga horária de 60 horas, e de natureza obrigatória. Tem como objetivo estudar os fundamentos legais da educação básica, as políticas educacionais e suas implicações no pensar e orientar da prática docente.

Em suas discussões, propõe analisar a função das instituições educacionais do Estado e suas políticas no mundo contemporâneo, a partir da observação dos referenciais e marcos legais da Constituição Federal e Estadual, as diretrizes curriculares e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Compreendemos que este componente, ao se voltar diretamente a discutir as políticas educacionais, se torna um espaço privilegiado para a discussão das Leis 10.639 e 11.645 e da DCNERER, ao se tratar de políticas de reparação, apresentando os percursos históricos e as demandas dos movimentos sociais. Além disso, destaca o quanto essas políticas se constituem para o fortalecimento de uma educação democrática, pluralista em suas ideias e concepções pedagógicas no respeito às diferenças étnico-raciais e à equidade, como estabelece a própria LDB no seu Art. 3º.

O componente *História da Educação Brasileira*, do núcleo de formação básica, com carga horária de 45 horas e de natureza obrigatória, é disponibilizado no terceiro semestre da licenciatura e busca promover uma visão crítica acerca do papel da educação na história brasileira. Sua proposta de discussão parte da compreensão educacional desde a colônia aos dias atuais, traçando um paralelo das dinâmicas e transformações na educação brasileira.

Outrossim, debate as diferentes visões pedagógicas e práticas educacionais. Ao observarmos a proposta da disciplina que discute estritamente as relações educacionais no Brasil, não identificamos nada que direcione a questão racial, condição que é basilar na estruturação da educação brasileira, uma vez que a educação no país sempre esteve firmada nas

bases raciais. A raça determina aqueles que têm o acesso às melhores condições escolares e aqueles que se destinam às piores condições e precariedades das condições educacionais, os excluídos e as margens no sistema educacional, em especial no acesso à universidade.

Além disso, o componente apresenta condições de suma relevância para discutir, em seu bojo, os impactos do racismo na educação, e o quanto a estrutura racial demarca espaços de privilégios e marginalizações pautados nos ordenamentos de classe e nas relações étnico-raciais, além de abranger a luta do Movimento Negro pelo direito e acesso à educação e as políticas de reparação, fruto das demandas e intervenções dos movimentos sociais. Logo, é pouco provável compreendermos os motes da educação brasileira em sua amplitude sem fazermos uma leitura crítica dos processos e significados das escolas que temos e (re)produzimos; sem fazermos referência aos impactos das relações raciais, tão marcantes e presentes em nossas escolas e práticas docentes.

Educação e Pedagogia, componente curricular de natureza obrigatória e do núcleo de formação básica, apresenta a carga horária de 60 horas e é ofertado no quarto semestre. A proposta do componente é indagar as correlações entre o contexto social e o fenômeno educacional e os desdobramentos da educação brasileira nas décadas recentes na conjuntura política, ideológica, econômica, bem como a relação entre saber e poder na problematização do capital cultural enquanto elemento de inclusão social.

Ao promover uma discussão sobre a ação pedagógica e a educação, entrelaçando a relação saber-poder, essas questões contemplam as relações étnico-raciais, visto que permitem compreender como a ação da seleção do conhecimento atravessa as identidades e que a priorização de um conhecimento em detrimento de outro não se dá de forma neutra, como pontua Michael Apple. Logo, é possível promover uma discussão demonstrando o domínio e prevalência das epistemologias eurocêntricas sobre as epistemologias africanas e indígenas e os processos de silenciamento.

As questões propostas pela disciplina citada se entrecruzam diretamente com o componente de *Currículo*, também do quarto semestre do núcleo da formação básica e de caráter obrigatório e de 60 horas. Esse entrecruzamento acontece visto que, o campo do currículo traz como cerne central, a discussão da ideologia, cultura e poder e as relações com o conhecimento e as práticas curriculares na educação básica. Neste sentido, toda ordenação curricular passa por uma seleção de conteúdos, que não se dá na neutralidade, na medida em que almeja alcançar uma formação social e de poder, exercendo fortes influências nas identidades tanto dos docentes quanto dos educandos.

O componente curricular *Literatura e Educação* de carga horária de 60 horas, natureza obrigatória, ofertada no quinto semestre e do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, apresenta por objetivo discutir os principais autores e obras literárias, a partir das noções de gênero, etnia, religiosidade e sexualidade nas produções.

Ao proporcionar um estudo crítico da literatura infanto-juvenil, o componente possibilita dialogar com diversas literaturas autores/autoras negros e indígenas, a exemplo de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Lima Barreto, Daniel Munduruku, Ailton Krenak , dentre tantos outros autores literários que traçam as lutas de existir e resistir do povo negro e indígena, possibilitando o acesso às literaturas que transcendem o cânone de autores consagrados, a exemplo de Monteiro Lobato que, em suas obras, traça um perfil inferiorizado e marginal dos personagens negros.

Santos (2017) mostra, no seu estudo, a importância dos autores(as) negros(as) e suas literaturas em turma da EJA, ao destacar a notoriedade da literatura negra, visto que muitas crianças jovens e adultos se sentem representados(as) por serem situações/condições sociais que se aproximam da realidade vivida por eles. Destarte, a literatura não consiste apenas no contar de histórias, mas em (re)recriar a própria história, o que possibilita novas leituras de mundos; de mundos possíveis.

Os *Tópicos Especiais da Educação na Contemporaneidade* TEECs, componente curricular do núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, de natureza obrigatória com carga horária de 45 horas, é ofertado do quinto ao oitavo semestre e comporta uma estrutura diferente dos outros componentes. Analisando a ementa dos TEECs, não possui um conteúdo específico para ser trabalhado na disciplina, destinando-se a discutir os chamados tópicos norteadores os quais, organizados em temáticas e com enfoques específicos atendam as demandas da comunidade acadêmica e da formação dos graduandos.

Os temas trabalhados nos TEECs são os mais diversos possíveis, a exemplo do que consta no PPC: “movimentos sociais”, “questões de gênero”, “legislação e educação”, “gestão de pessoas”, sociologia da infância”, “educação para as relações étnico-raciais”, “ações afirmativas”, “música”, dentre outros, que são definidos pelos colegiados mediante orientações do projeto pedagógico do curso.

O componente pode ser trabalhado na modalidade de disciplina, seminários interdisciplinares, seminários temáticos, minicursos, grupos de estudos, oficinas pedagógicas e atividades de campo. Em linhas gerais, a disciplina apresenta uma proposta interessante ao possibilitar o estudo de diversificados temas que estão relacionados à educação, como citado acima, a educação para as relações étnico-raciais. Deste modo, o componente torna-se um

campo e potencial e bastante importante para discutir as questões étnicas e raciais no âmbito nacional e regional, uma vez que é flexível.

Por sua vez, há de se dizer que, embora os TEECs visem trabalhar temas da educação contemporânea, e que em certa medida os estudantes tenham "alguma autonomia" para escolher a temática que desejam estudar, os temas estudados são ofertados com base na escolha e domínio teórico-epistemológico do professor(a) que trabalhará o componente. Neste sentido, isto pode tornar-se um ponto limitador para discutir acerca das questões étnicas e raciais, caso não seja um tema que o professor(a) responsável em ministrar o componente tenha conhecimento e domínio teórico.

O componente *Arte e Educação*, de 60 horas e de natureza obrigatória, ofertado no sétimo semestre e formando parte do núcleo de formação básica, visa analisar a arte como objeto do conhecimento e suas interfaces com os processos educativos. Abarca as diversas linguagens artísticas e suas contribuições para o ensino de artes na educação básica e as orientações curriculares nacionais.

Ao propor o estudo das diferentes linguagens artísticas, o componente apresenta um potencial que enriquece os estudos das artes afro-brasileiras como a música, danças, ritmos e expressões corporais, obras artísticas, manifestações vivas e presentes na cultura baiana e especial no Baixo Sul, celeiro de produção artística e de manifestações culturais populares, que narram a formação identitária e cultural negra do nosso território.

A escola e a universidade são espaços constituídos e formadores de múltiplas culturas e identidades e precisam valorizar esses conhecimentos e saberes. Assim, são necessários os pedagogos/pedagogas conhecerem as raízes artístico cultural afro-brasileira, para além do predomínio da arte europeia.

O último componente a ser analisado, a disciplina *Trabalho e Educação,* apresenta uma carga horária de 45 horas, é de natureza obrigatória, integra o núcleo de formação complementar diversificada e é ofertada no oitavo semestre. Estuda os princípios basilares dos sistemas econômicos, traçando as relações entre o trabalho e a educação, através da formação capitalista no Brasil e as mudanças de base econômica e da produção e a educação.

Acreditamos que o componente se caracteriza como um expoente importante, visto que, ao tratarmos das relações entre trabalho e educação no Brasil, é constatado, pelos estudos acadêmicos e os dados oficiais, o quanto que as relações raciais constituem a disparidade entre negros e brancos, no acesso as melhores condições de educação e postos de trabalho, além da população negra assumir cargos de menor prestígio, menores salários e o grupo racial que lidera nas taxas de desemprego e subemprego no país.

Logo, é claro o quanto as relações étnico-raciais são fundamentais para este componente, sendo bastante difícil falarmos de capitalismo brasileiro sem que se toque no fator racial, uma vez que as grandes riquezas se deram em cima da exploração da mão de obra negra.

Assim, gostaria de deixar registrada a experiência que vivenciei ao realizar o tirocínio docente, no semestre de 2021.1, no componente Trabalho e Educação sob a supervisão da professora Dra. Ana Lícia Stopilha. Antes de iniciarmos as aulas, tivemos um encontro e, a convite da professora, elaboramos juntos o plano de curso para o componente. Nesta oportunidade, fiz a proposta de discutirmos sobre as relações étnico-raciais e o trabalho no Brasil. De imediato, a professora Stopilha acolheu a sugestão com entusiasmo.

Organizamos os temas de discussão em quatro blocos. No bloco IV, que intitulamos de "Trabalho e formação do professor em novos contextos", inserimos com um dos temas a ser discutido "Educação e trabalho no Brasil: interfaces com as relações raciais", o qual, por conta da pandemia da covid-19, teve seus encontros de modo virtual.

No segundo semestre, 2021.2, o componente foi ofertado novamente e a professora Stopilha me convidou para ministrar uma aula sobre o tema. Em formato presencial, no auditório da UNEB Campus XV, ministrei a aula com o tema "Trabalho, educação e as interfaces com as relações étnico-raciais: olhares sobre o Brasil histórico e o contemporâneo". Foi, assim, uma experiência muito enriquecedora, primeiro por saber que as inferências e sugestões feitas de inserir a discussão das relações raciais e o trabalho permaneceram como conteúdo do componente curricular e, segundo, por ter vivenciado um momento de diálogo muito enriquecedor com a turma. Na oportunidade, falamos sobre as relações raciais e o mundo do trabalho no Brasil e no Baixo Sul; o lugar ocupado por negros e brancos na estrutura do trabalho e suas desigualdades e, por fim, conversamos sobre a importância da educação para a superação das desigualdades sociorraciais.

Dos 54 componentes curriculares analisados com base nas ementas e que compõe o fluxograma da formação do graduando em Pedagogia, deste total, foi possível identificar apenas um componente que trata especificamente de forma central sobre a temática étnico-racial sendo "História e Cultura Afro-brasileira e Indígena", ofertada no terceiro semestre. No que se refere aos componentes que tratam da questão racial de forma parcial, identificamos duas disciplinas "Sociologia da Educação" no primeiro semestre e "Educação, Diversidade e Direitos Humanos" no segundo semestre.

Referente aos componentes curriculares que apresentam potencialidades para discutirem temas acerca das relações étnico-raciais foram identificados 10 componentes

curriculares. Deste montante, 41 componentes não trabalham ou fazem qualquer menção ou referência aos temas que envolvem as relações étnico-raciais.

Como constatado nos estudos anteriores realizado por Ribeiro (2016) ao estudar as relações interétnicas no curso de Pedagogia da Universidade de Santa Cruz (UESC), Miranda (2018) ao analisar as relações étnico-raciais para a formação de professores em Pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais e Macedo (2019), ao investigar as relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), apesar das relações étnicas e raciais estarem presentes e constarem nos PPCs destes cursos, seja através de disciplinas eletivas ou optativas, as autoras concluem que a temática é tratada de modo secundário nestes currículos, sendo os componentes que discutem esses temas localizados majoritariamente no rol das disciplinas optativas.

Desta forma, é possível concluir que os resultados das investigações dos componentes curriculares, por meio das ementas do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia UNEB Campus XV, se assemelham aos resultados pontuados por outros autores e autoras. Como vimos, foi possível identificar um componente responsável por tratar sobre o tema de modo exclusivo, como também alguns que apresentam potencial para discutirem temas que atravessam as relações étnicas e raciais. Podemos assegurar que o currículo prescrito do curso de Pedagogia da UNEB XV, por meio das suas disciplinas, dá pouca atenção aos conteúdos relativos às relações étnico-raciais, sendo uma discussão tratada em segundo plano.

Rizzo; Marques (2020) demarcam que ausência e/ou incipiência da temática étnico-racial nos currículos dos cursos de formação inicial de professores impossibilita uma formação docente para as relações étnico-raciais, condição que dificulta a superação das estruturas dos currículos pautados numa lógica eurocêntrica e monocultural. Ao observarmos que o currículo do curso comporta uma carga horária de 3380 horas, fica constatado a existência de apenas um componente curricular com uma carga horária de 60 horas, para contemplar tanto a história e cultura negra quanto a história e cultura indígena. É perceptível que o curso apresenta uma carga horária insuficiente para abordar a temática, não chegando nem a 2% do percentual das horas totais.

Por outro lado, fica nítido o espaço ocupado pelo ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na formação dos graduandos na licenciatura. “O lugar que as disciplinas ocupam no currículo de formação inicial de professores, com carga horária incipiente, mostra a colonialidade do poder e do saber ainda muito presente na sociedade e na educação” (RIZZO; MARQUES, 2020, p. 15).

Ivenicki (2020) pontua o grande desafio que tem sido pensar os currículos da formação de professores, que exigem que reconheçamos os reflexos que os percursos formativos exercem sobre as identidades docentes, ao propor a ênfase na valorização da diversidade étnico-racial, no sentido de superar as desigualdades e silenciamentos promovidos pela estrutura do racismo na educação e nos currículos.

6.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AS FISSURAS CURRICULARES PARA UM PENSAR "OUTRO" SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

As políticas educacionais no Brasil emergem sob um projeto de educação colonialista que, através de um sistema de operação e controle, busca de diferentes formas negar a existência da pluralidade étnico-racial (IVENICKI, 2020). Rizzo; Marques (2020) nos mostram que a ausência de uma formação inicial de professores, orientada numa perspectiva intercultural, produziu uma espécie de silenciamento epistêmico e pedagógico, gerando, por consequência, práticas educativas discriminatórias e racistas.

O legado colonialista na educação, escolas e universidades têm dado maior valoração às produções generalistas do conhecimento, levando a um movimento de universalização e homogeneização do saber (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO; FIORI, 2021). Candau (2020) assegura que a cultura educacional se endereça a produzir uma monocultura dos processos educativos, cada vez mais acentuado no tempo presente. Contudo, a autora reforça a necessidade de se estabelecer práticas educativas em que as diferenças sociorraciais sejam cada vez mais presentes, visibilizando as diferentes culturas, linguagens, sujeitos, saberes e identidades que estão presentes diariamente nas escolas.

Rizzo; Marques (2020) demarcam que esse silenciamento das diferenças e a omissão frente ao racismo, seja por parte dos docentes, seja da gestão escolar, oculta a importância do conhecimento da história e herança dos povos africanos. Essa ótica colonial toma forma nos currículos escolares que impõem, muitas vezes de forma sutil e direta, a cultura identitária europeia, não permitindo que outros olhares identitários e culturais adentrem a escola. "A força seletiva, a ideia de transmissão de conteúdos e a manutenção da cultura escolar são alguns exemplos de obstáculos reais para uma experiência de ampliação de paradigmas" (MIRANDA; RIASCOS, 2016, 551).

> A formação de professores, sustentada pelo modelo eurocêntrico, não favorece a história da população negra nem a diversidade étnico-racial, tanto que passa para os futuros professores a visão monocultural, hegemônica e eurocêntrica, com um

> currículo que vem favorecer uma única lógica – a do colonizador (RIZZO; MARQUES, 2020, p. 04).

O projeto moderno/colonial, disseminado através da geopolítica do conhecimento, privilegia modos de pensar fundamentados no eurocentrismo, que, para além do domínio dos corpos e territórios amplia-se a colonização das mentes através do conhecimento (WALSH; RODRIGUES, 2021). Apesar do predomínio da colonialidade epistemológica demarcar um status de hegemonia, Catherine Walsh nos conforta ao assegurar que é visível o vislumbrar das gretas e fissuras de esperança nos muros da colonialidade. Para Walsh (2019a) as gretas constituem outros modos de sentir, pensar, saber, ser, e viver, desafiando, transgredindo e fazendo novas fissuras, são partes de um posicionamento político e indisciplinamento, promovendo deslocamentos "a desaprender para reaprender a pensar, atuar, sentir e caminhar de modo descolonial, individual e coletivo" (WALSH, 2019a, p.106).

Às fissuras a colonialidade e suas estruturas se dão a partir dos saberes subalternos e marginais, que apesar de sofrerem as tentativas de invisibilização constantes, permanecem (re)existindo através das lutas, demarcando suas potencialidades e mostrando outros mundos possíveis. Os saberes étnico-raciais se encontram nestas margens subalternas, advogando o seu direito de existência.

De maneira amplamente discutida[16]e explanada ao longo deste estudo, a Educação para as Relações Étnico-Raciais, instituída a partir da Lei 10.639 de 2003, ao estabelecer o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena (alteração realiza pela Lei 11.645 de 2008, que inclui a história indígena) em toda extensão dos currículos no que compreende a educação básica, disposto no art. 26-A, é resultado das diversas lutas de insurgência e resistência dos movimentos, em especial do Movimento Negro, provocando fissuras fundamentais nos currículos das escolas básicas e passando a exigir novos pensares para formação inicial e continuada de professores.

Para Rizzo; Marques (2020) a demarcação do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos currículos da educação básica promoveu rupturas fundamentais na estrutura colonial dos currículos ao inserir a discussão da história negra e indígena, ao mesmo tempo que abriu espaço para problematizar os conhecimentos enraizados nos currículos formais das escolas, promovendo assim, movimentos contínuos de decolonização. Na compreensão das autoras, o deslocamento epistemológico provocado pela lei e as DCNERER, vai na contramão

---

[16] Para um maior aprofundamento acerca do assunto, consultar o capítulo 04, na seção 4.3 - A educação para as relações étnico-raciais: um caminho decolonial.

de toda estrutura de poder e do saber imposta pela colonialidade, dando a condição de ressignificar e possibilitar outras lógicas de mundos possíveis.

> A implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais representa um avanço significativo no campo da política de currículo de formação inicial de professores por romper com a hegemonia dos conhecimentos eurocentrados e inserir a obrigatoriedade do ensino sobre a história e cultura africana e afro-brasileira (RIZZO; MARQUES, 2020, p. 16).

Ainda que se constituam grandes os desafios para que essas demandas sejam respondidas e aplicadas em sua totalidade na educação brasileira é preciso, sim, demarcar o quanto que as leis citadas, como as DCNs da Educação para as Relações Étnico-Raciais de 2004, estabelecem orientações relevantes para formação de professores/professoras, ao dizer que devem ser oferecidas condições para que os professores/professoras, juntamente com seus educandos/educandas, possam pensar e agir com responsabilidade, promovendo relações étnico-raciais positivas para o enfrentamento das dicotomias, conflitos e preconceitos raciais e valorizando as diferenças que compõe a educação e os espaços escolares.

As DCNERER estabelecem, portanto, apoio sistemático aos professores na elaboração de planos, projetos e conteúdos cujo o foco seja a educação para as relações étnicas e raciais, além da inclusão da discussão da temática racial como parte integrante na matriz curricular tanto nos cursos de licenciatura quanto nos processos de formação continuada de professores, sejam estes da educação básica ou superior (BRASIL, 2004).

Como já pontuado ao longo deste capítulo, o curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, ainda que com algumas limitações, têm contemplado a discussão das relações étnico-raciais na formação dos seus graduandos, em especial através do componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Intentamos observar, nesta parte do texto, as contribuições da inserção desse componente curricular para a ampliação da discussão da educação para as relações étnico-raciais, através da leitura e análise da ementa e dos planos de curso que conseguimos o acesso. Realizamos uma observação descritiva, pontuando os objetivos, metodologia, e os referenciais teóricos que orientam as discussões no componente. Assim, visamos compreender as possíveis contribuições que a inserção da temática possibilita, através de debates, fissuras e transgressões curriculares e epistemológicas para a formação docente.

Quadro 09 – Componentes curriculares que tratam das relações étnico-raciais de forma central

Componente curricular	Temáticas sobre as relações étnico-raciais	Natureza do componente	Período do semestre	Carga horária
História e Cultura Afro-brasileira e Indígena	Discriminação étnico-racial; identidade étnico-racial do educador e dos educandos; educação escolar antirracista no contexto escolar e prática docente; ações afirmativas; resgate da história e cultura afro-brasileira e indígena	Obrigatória	3º	60h

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, janeiro de 2023.

O componente curricular *História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena*, de natureza obrigatória com carga horária de 60 horas e ofertada no terceiro semestre, faz parte do núcleo de disciplinas que compõem a formação básica. A disciplina apresenta, por objetivo, discutir com os estudantes acerca das discriminações étnico-raciais na educação, além de propor uma reflexão acerca da identidade étnico-racial dos professores e dos educandos, observando as questões que atravessam a formação da identidade racial.

No que compreende aos caminhos possíveis para uma educação antirracista, a disciplina intenta pensar sobre as políticas nacionais de ação afirmativa e as legislações que se endereçam a educação para diversidade étnico-racial como a Lei 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) de 2004. Do mesmo modo, visa desenvolver a análise e produção de materiais didáticos e busca a valorização, respeito e resgate da história e da cultura afro-brasileira e indígena, combatendo e desconstruindo estereótipos racistas no que compete aos negros e indígenas.

O primeiro plano de curso analisado centra seus objetivos em uma proposta etnográfica de ensino. A prática etnográfica, conforme exposto no plano, possibilita compreender os conceitos de raça, cultura e alteridade, traçando uma relação de sensibilidade com a questão afro-brasileira ao promover um encontro dialógico entre teorização e prática escolar. Metodologicamente, a prática etnográfica seria tomada como caminho de sensibilização tanto discente como docente no cotidiano, observando no dia a dia as questões afro-brasileiras no espaço público valenciano.

O componente estava subdividido em dois temas centrais. O primeiro: “As escolas: o espaço público valenciano e a questão afro-brasileira”, buscava: enfocar o marco antropológico e os discursos da civilização ocidental nas escolas; promover o questionamento do conhecimento acadêmico e suas bases filosóficas; as produções culturais sobre a cultura afro-

brasileira e, por fim, realizar observações no cotidiano valenciano traçando um paralelo com os conteúdos proposto no ementário.

O segundo: “Marque sua presença no Encontro dialógico na leitura da questão Afro-brasileira”, consistia numa reunião didático-pedagógica ampliada para troca de experiências. Aberta a toda comunidade acadêmica, visava refletir sobre conceitos tais como: cultura, civilização, raça, etnia, corpo, discriminação e racismo. Os encontros quinzenais, objetivavam garantir um espaço de diálogo aberto junto ao Campus XV e à comunidade valenciana, com o intuito de refletir, de modo interativo, sobre as questões raciais com artistas, intelectuais, religiosos e pessoas afins interessadas em estudar sobre o tema.

As referências pautavam-se nos filmes “Quilombos baianos” e “O povo de Santo”. Das obras literárias “Superando o racismo da escola (2005)” organizado por Kabenguele Munanga; “Orixás, santos e festas: encontros e desencontros do sincretismo afro-católico na cidade de Salvador (2003)” de Vilson Caetano Souza Júnior e “Terreiro, a quadra e a roda: formas alternativas de educação da criança negra em Salvador (2003)” organizado por Ana Célia da Silva.

Observamos, na análise deste primeiro plano, uma proposta extremamente interessante ao promover uma estrutura de aprendizagem para além do espaço da universidade e da leitura dos textos acadêmicos. Ao estabelecer a etnografia como método de aprendizagem cotidiana de conceitos como racismo, discriminação, entre outros, a proposta torna-se ousada, visto que possibilitava ao estudante estar atento tanto às manifestações de racismo quanto dos signos que envolvem a cultura africana, condição que gerava sensibilidade e reflexões da própria prática de vida.

Outra característica interessante que podemos notar na proposta são os encontros de diálogo quinzenais, abertos à comunidade acadêmica e também a externos a esta, no sentido fortalecer o diálogo com diversos grupos sociais. Uma proposta que pode ser assim considerada decolonial, ao romper com tradicionalismo acadêmico, da leitura de incansáveis obras de autores/autoras. Salientamos que é de suma importância ler as obras para o aprofundamento das questões teóricas, no entanto, trazer para o espaço universitário o diálogo com artistas, representantes religiosos e pessoas da sociedade civil, é transformador, visto que possibilita diversos olhares e aprendizagens sobre um mesmo tema, sendo possível conhecer múltiplas vivências, além de descentralizar da figura do professor, a idealização daquele que é o detentor do saber e que apenas por ele e através dele é possível produzir saberes.

O segundo plano de curso analisado não apresentava os objetivos propostos ao componente, contudo, trazia uma escrita mais detalhada das informações. O programa da

disciplina se divide em três momentos. No primeiro momento, busca estabelecer a discussão de textos de pesquisadores(as) sobre a história da África a fim de estabelecer uma maior aproximação com o continente, desde o período pré-colonial até a diáspora africana.

Logo em seguida, busca discutir a cultura africana como matriz da formação cultural brasileira. Finalmente, visa pensar a escola brasileira na sociedade atual, o preconceito racial e o surgimento da Lei 10.639/2003 elencando sua importância para uma educação antirracista. A metodologia se organiza em aulas expositivas, trabalhos individuais e em grupo, seminários e debates.

Das referências dispostas no programa estão: “A cor da pele (2005)” de Francisco Bezerra da Silva Jr; “Os estudos de história da África e sua importância para o Brasil (1996)” de Alberto Costa e Silva; “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão (2005)” por Nilma Lino Gomes; “As outras africanas: as reais e as inventadas (1995)” Isabel de Castro Henriques; “A História da África nos bancos escolares. Representações e imprecisões na literatura didática (2003)” por Anderson Ribeiro Oliveira; “Notas sobre a escravidão na África Pré-Colonial (1987)” de João José Reis.

Observamos, nesta segunda proposta de plano de ensino, a intenção de ofertar uma leitura mais teórica do componente curricular, estando mais direcionado a desenvolver um apanhado histórico desde África pré-colonial até as relações raciais na educação do Brasil contemporâneo. Diferentemente do primeiro plano, que intentou uma discussão mais aberta com outros grupos e vozes, este se restringe estritamente aos contextos das aulas expositivas e debates em sala de aula. Apesar disso, não significa dizer que a segunda proposta de ensino não promova tantas mudanças significativas quanto a primeira.

Como já demarcado aqui, o nosso interesse não é o de classificar qual é o plano de ensino mais eficaz ou menos eficaz para o trato das relações étnico-raciais, mas sim, demonstrar as contribuições dessas propostas na formação docente.

Ao observar as propostas de ensino, as duas apresentam a mesma ementa. Por sua vez, o primeiro plano se distancia do ementário, ao trazer a etnografia como a base da aprendizagem direcionando a discussão das relações raciais para o plano da esfera local/regional, que se constitui algo interessante ao transgredir a própria proposta da ementa. Já o segundo plano de ensino caminha de modo mais aproximado ao que propõe o ementário.

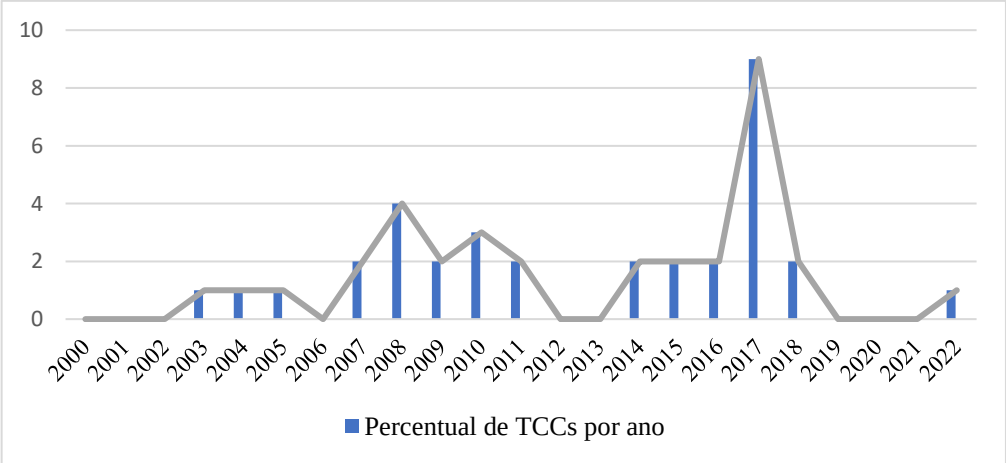
Contudo, ao analisar tanto a ementa como os dois planos de curso, um ponto chamou a atenção: a ausência, em ambas as propostas, da discussão da história indígena. Apesar da ementa propor, ainda que brevemente, discutir sobre a história e cultura indígena, identificamos nas referências bibliografias apenas uma obra: "Antropologia, história e educação: a questão

indígena e a escola" (2001), de Aracy Lopes da Silva e Mariana K. Leal Ferreira, que aborda o tema.

Podemos, assim, observar duas problemáticas bastante importantes no PPC. A primeira, como já pontuada na seção anterior, dá conta da disposição de apenas 60 horas para as discussões étnico-raciais, o que torna-se um tempo incipiente em relação ao que propõe o componente curricular. O segundo diz respeito a ausência de conteúdos na ementa e nos planos de cursos que contemple a história e cultura indígena, já que esta discussão se estabelece em segundo plano na proposta do componente curricular. Seria, então, viável o aumento da carga horária, e que a discussão da temática indígena fosse contemplada por meio da criação de um novo componente curricular voltado estritamente a discutir tais questões.

Com a implementação no currículo do curso de Pedagogia em 2008, o componente curricular de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena possibilitou um crescimento bastante significativo de Trabalhos de Conclusão de Curso sobre a temática étnico-racial, como exposto no gráfico abaixo.

Gráfico 01 – Produção de TCCs sobre relações étnico-raciais no período de 2000 à 2022 no curso de pedagogia



Fonte: Gráfico produzido pelo autor, janeiro de 2023.

O marco temporal estabelecido (2000 a 2022) compreende o período em que foram apresentados os primeiros trabalhos de TCCs e a titulação dos primeiros pedagogos/pedagogas formados no curso de Pedagogia. Ao atentarmos para o gráfico, observamos que a primeira pesquisa de TCC desenvolvida data de 2003. De 2003 a 2007, período anterior à inserção da disciplina, registramos cinco trabalhos. Com a implementação do componente em 2008, nota-se um expressivo crescimento de estudos e pesquisas desde o período de inserção (em 2008) a 2022, sendo um número seis vezes maior que nos períodos anteriores. Os anos de 2014 a 2018

representam as maiores incidências de pesquisas, sendo que em 2017 registra-se o maior percentual, totalizando nove trabalhos de TCCs realizados.

A inserção da temática étnico-racial no curso de Pedagogia possibilita não apenas a discussão em âmbito geral das histórias e desigualdades vividas pelo povo negro na história brasileira, mas também inquirirmos novas práticas epistemológicas e pedagógicas fundado numa orientação antirracista de educação. Os estudos monográficos, realizados pelos licenciados em Pedagogia no Campus XV, nos apresentam um vasto e rico leque de informações que permitem compreender os movimentos de formação do Território de Identidade do Baixo Sul, as disputas pela terra, a construção econômico-social e, em especial, o contexto educacional, seus avanços e retrocessos, as desigualdades no acesso às políticas públicas e o descaso com a educação para diversidade étnico-racial e da precariedade da formação dos professores/professoras inseridos nestes espaços educativos, como ficou atenuado nas produções analisadas no capítulo anterior.

Estas investigações nos movem a pensar e inquirir os percursos de formação dos pedagogos e pedagogas licenciados pela UNEB Campus XV, os impactos do curso para o melhoramento dos índices educacionais no território e as intervenções e estratégias realizadas para a erradicação das desigualdades sociorraciais, tão atenuadas nas escolas do Baixo Sul baiano. São provocações que nos chamam a pensar uma educação de modo intercultural e a realizarmos releituras e transformações nos currículos das escolas de educação básica, bem como dos cursos de licenciatura em Pedagogia.

> Essa reflexão se volta para a formação de professores/as por ser a profissão docente exercida no ambiente privilegiado da educação formal, aquela encarregada de abordar sistematicamente a formação, tanto do ponto de vista intelectual quanto atitudinal de gerações sucessivas e a forma de viver e encarar as diferenças em sociedades construídas pela diversidade, em um tempo em que as mudanças exigem de todos/as uma adaptabilidade que supõe preparação intelectual, moral e também emocional (JESUS, 2010, p. 67).

Uma vez que o professor é principal agente mediador entre o conhecimento ordenado nos currículos e as aprendizagens em sala de aula com os educandos, é preciso dispor de uma formação inicial e continuada que garanta ao docente o conhecimento da história tanto da cultura negra como a indígena, a fim de possibilitar reflexões, estratégias didático-pedagógicas e ações que se posicionem de encontro às desigualdades, exclusões, discriminações e preconceitos raciais que ocorrem cotidianamente em nossas escolas (RIZZO; MARQUES, 2020).

De concordância com Nascimento; Castro (2021) é de fundamental importância que os educadores que estão inseridos nestas relações de poder se direcionem no sentido de romper e superar o racismo epistemológico e as velhas pedagogias da reprodução colonialista institucionalizada em nossas escolas. Se faz necessário, portanto, reorientarmos nossos currículos para transpormos as hegemonias presentes nas nossas práticas de ensino, gerando mudanças paradigmáticas e inovadoras.

É preciso superar os modelos pedagógicos alicerçados na modernidade colonial de reprodução e visão de mundo excludente. “Essa é uma pedagogia obsoleta, cujos postulados epistemológicos estão em crise, perderam o prazo de validade; e é por isso que os educadores devem assumir os preceitos do giro decolonial” (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO; FIORI, 2021, p. 121). A partir disso, os autores demarcam que o giro decolonial se direciona a consolidar uma pedagogia “outra”, dito de outro modo, é desafiar as estruturas tradicionais epistemológicas e de ensino, é afrontar e resistir às diversas investidas da colonialidade que limitam a existência do viver e do ser.

Walsh; Rodrigues (2021) sublinham que a terminologia “outro”, no pensamento decolonial, converge em um modo de pensar estratégico e de enfrentamento a não-existência postulada pela colonialidade que classifica, domina, desumaniza outros mundos e racionalidades; quer-se conceber novos conhecimentos de outros lugares possíveis. Esse lugar “outro” é espaço de reconhecimento da existência de outros sujeitos, outros corpos-mundos, outras epistemologias.

Além disso, esse espaço “outro” de pensar-existir, se dá a partir dos povos indígenas e afrodescendentes que, de geração em geração, (re)constroem filosofias de existência pautadas em uma natureza ética e política partindo das diferenças coloniais (WALSH; RODRIGUES, 2021). Indo ao encontro disso, Mignolo; Veiga (2021) afirmam que construir uma sociedade democrática e justa requer rupturas políticas e epistemológicas de produções coloniais, assim, os movimentos de decolonização se apresentam como caminho possível de transgressão.

Os teóricos nos conclamam à desobediência epistêmica. Esse movimento de desobediência consiste em atitudes de rupturas políticas, epistemológicas e de comportamento diante as epistemologias e estruturas de manutenção da colonialidade do poder-saber-ser. Desobedecer é viver de modo decolonial, recriar e transformar lógicas e racionalidades de mundo originadas no eurocentrismo. É, ao mesmo tempo, superar as matrizes coloniais de saber e de poder. “O pensamento decolonial pressupõe a ruptura ou desvinculação (epistêmica e política) da teia do conhecimento imperial (teopolítica e geopoliticamente fundamentado) da gestão disciplinar” (MGNOLO; VEIGA, 2021, p. 49).

As atitudes de transgressão e desobediência epistêmica aos currículos hegemônicos se dão a partir de uma leitura que se posiciona além da esfera do reconhecer as carências e deficiência conceituais dos currículos e seus conteúdos. Para tanto, é um posicionamento político, que não se restringe a um vazio de conhecer por conhecer; dito de outro modo, acessar uma informação. É desobedecer epistemologicamente, é criar outros referenciais do saber. É por meio destes outros saberes que geramos a condição de transformação da própria realidade ao qual estamos inseridos, na medida em que ela remete a uma formação de vida para que seja, assim, possível vivermos dias melhores. De acordo com Miranda; Riasco (2016), o pensar decolonial nos guia a um caminho de desobediência ao nos proporcionar outros lugares e trocas de saberes na pluralidade, gerando desequilíbrios nas supremacias coloniais e suas tradições pedagógicas.

O pensamento decolonial determina que as vidas humanas são o ponto primordial de transformação, isso significa dizer que decolonizar é defender a vida e a liberdade, transcendendo os disciplinamentos dos corpos-sujeitos. De entendimento que o controle dos corpos-sujeitos se dá a partir do domínio do saber, e que os conhecimento oficializado é resultado das narrativas e disputas pelo território social-escolar, demarcado nas fronteiras da temporalidade, é fundamental questionarmos como e por quais agentes/grupos sociais são constituídos os saberes presentes nos currículos da educação básica e das próprias universidades, uma vez que, são esses conhecimentos que têm formado nossos professores/professoras, seja na fase inicial, seja na continuada da formação docente.

Ocaña; lópez; Conedo; Fiori (2021) pontuam que os componentes curriculares, sob a égide eurocêntrica, são constantemente naturalizados e “imodificáveis”. São estratégias pedagógicas e de ensino totalmente distantes das realidades socioculturais, de outros itinerários que negam a pluralidade. No Brasil, as ações e valorização da diversidade étnico-racial ainda é incipiente, não somente na educação básica como também nos centros de formação de professores. Conforme Nascimento; Castro (2021) as concepções e modelos curriculares anda sustentam, de modo massivo, bases eurocêntricas de ensino.

O currículo, para além de orientadores e determinadores normativos é, também, prática e ação, ou seja, as vivências cotidianas entre professores e educandos estão entremeadas pelos saberes. De acordo com os autores, faz-se urgente a superação do entendimento simplista e reducionista do currículo como lugar restrito ao agrupamento dos conteúdos direcionados a um determinado grupo social, ou seja, os conteúdos sobre o que se aprende e o que se ensina.

É preciso entendermos o currículo como um campo constante de disputas e narrativas de mundo, identidades, conhecimentos, de relações de poder-saber que carregam, em si,

intencionalidades e objetivos predeterminados. Nascimento; Castro (2021) problematizam os currículos, atentando para a necessidade de se considerar os interesses que os atravessam, dos segmentos que se agrupam em torno do conhecimento, de se questionar e tensionar os ditames curriculares e gerar a abertura para novas mudanças.

Problematizar os currículos e a formação docente, orientado na perspectiva decolonial, nos permite desestruturar e superar as bases educacionais da colonialidade do poder-saber, trilhando um caminho que nos leva não apenas a reconhecer os conhecimentos marginais, mas a sermos orientados por suas epistemologias. Tal reconhecimento se dá através do fortalecimento das identidades coletivas cada vez mais diversas (IVENICKI, 2020). Os currículos são espaços privilegiados de releituras e rupturas de silenciamentos; são, também, local que faz ecoar novas vozes e identidades "outras".

Ivenicki (2020) compreende o currículo decolonial como aquele que se constitui a partir da pluralidade de saberes e conhecimentos epistemológicos, sendo que o seu fundamento não está centrado na lógica de sobreposição valoração de determinado saber sobre o outro, como ocorre nos currículos coloniais. Ou seja, não há um estado de hegemonia curricular visto que os conhecimentos são provisórios e incompletos, datados em contextos específicos, são conhecimentos problematizadores com mais perguntas do que respostas dogmáticas. "Um currículo decolonial pressupõe a valorização dos saberes e das tradições culturais dos invisibilizados na história" (NASCIMENTO; COSTA, 2021, p 13).

É nesse movimento de fissuramentos aos currículos, epistemologias e práticas pedagógicas hegemônicas herdadas da colonialidade, que a teoria-vida decolonial se apresenta enquanto estratégia e instrumento de luta contra as estruturas do racismo. "Assim a decolonialidade suscita questionar o racismo epistemológico presente e continuamente no currículo" (NASCIMENTO; COSTA, 2021, p. 09). O que está em disputa no território do conhecimento são narrativas de identidades e de mundo.

Decolonizar o currículo e a formação docente é reconhecer que negros e indígenas não são seres passivos no processo de formação do conhecimento, mas que adentram ao espaço universitário como transformadores capazes de possibilitar outros conhecimentos e leituras de mundo para além dos cânones acadêmicos eurocêntricos (OCAÑA; LÓPEZ; CONEDO; FIORI 2021). A decolonialidade só faz sentido na medida em que valida outros conhecimentos e outras vozes, para além das ecoantes pelo saber colonial. Segundo os autores, é necessária a ampliação das epistemologias decoloniais, de outros modos de pensar, de promover currículos plurais e interculturais.

Walsh; Rodrigues (2021) apontam como caminho de transformação a interculturalidade epistemológica. Para as autoras, essa interculturalidade corresponde a um estado e a uma transformação radical das instituições e de suas estruturas, convergindo na construção de um Estado pluriétnico, num movimento de decolonização do saber.

Essa virada epistemológica é pensada a partir das diferenças. A interculturalidade epistemológica apresenta como ponto de início as diferenças. Requer uma mudança que começa em nós, no que converge ao entendimento que possuímos sobre o conhecimento acadêmico-científico, o saber, sobre nossas racionalidades ocidentais (WALSH; RODRIGUES, 2021).

> A interculturalidade epistêmica compreende mais do que uma resposta estratégica à ordem colonial – ela é mais do que uma habilidade de se mover entre mundos ou de operar em uma zona de contato ou em uma fronteira de relação. Ao contrário, ela propõe uma articulação de saberes que leva em consideração a construção intercultural de diversas epistemologias, na qual o conhecimento, assim como a filosofia, nunca está completo, mas sempre "em construção" (WALSH; RODRIGUES, 2021, p. 67).

As autoras argumentam que os projetos pedagógicos são resultado de idealizações, explícitas ou implícitas, que reforçam teorias e leituras tradicionais entre sujeitos e os conhecimentos. Elas prosseguem assegurando que a interculturalidade epistêmica é um dos caminhos possíveis para uma efetiva e transformadora decolonização dos projetos coloniais do saber e do poder e da formação docente. A decolonização do saber torna possíveis e visíveis as lutas pela liberdade contra os grilhões da colonialidade e seus mecanismos de poder.

Walsh (2019b) compreende a interculturalidade enquanto um processo de construção de conhecimentos "outros", de uma política de mundo "outra" que se posiciona contra os domínios de poder-saber-ser da modernidade/colonialidade. Pensar interculturalmente, na perspectiva decolonial, se configura movimentos contínuos de rupturas epistêmicas coloniais de exploração e marginalização de corpos e identidades. Um pensamento "outro", que orienta o programa do movimento nas esferas política e cultural, enquanto opera afetando (e descolonizando) tanto as estruturas e os paradigmas dominantes quanto a padronização cultural" (WALSH, 2019b, p. 16).

Conceber a educação na interculturalidade não se resume apenas em reconhecer e aglomerar diferentes culturas e expressões culturais em olhar essencialista, concebendo as diferenças culturais de modo natural e folclorizado (CANDAU, 2020). A autora nos aponta a interculturalidade pautada na postura crítica, que busca romper com essa visão essencialista das identidades culturais. Para tanto, afirma as complexas relações das diferentes culturas orientadas pelas diferenças e as desigualdades que as atravessam.

Catherine Walsh (2019b) e Vera Candau (2016) defendem que uma educação na interculturalidade parte do reconhecimento do “outro”, através dos diálogos entre os diferentes grupos socioculturais que questionam as estruturas da colonialidade, a partir de epistemologias “outras”. As autoras postulam que a interculturalidade oportuniza caminhos transformadores com base na decolonização poder-saber-ser, construindo uma sociedade radicalmente distinta, de identidades dinâmicas, plurais, transgressoras, promovendo a emancipação social.

Miranda; Riasco (2016) definem que o conhecimento se dá a partir de um fluxo de construção e desconstrução contínua. Esse movimento decolonizante consolida outras visões e experiências e, neste sentido, a interculturalidade assume lugar estruturante ao inserir epistemologias afrocentradas e ancestrais. Nesta direção, as autoras postulam a interculturalidade como as experiências negras e indígenas e suas vivências a aprender em seu território que ultrapassa os muros das escolas e a arena do currículo. “Pensar interculturalmente implica reorientar a escuta de si na medida em que nos afinamos com as comunidades e grupos que pisam o chão da terra [...]” (MIRANDA; RIASCO, 2016, p. 568-569).

De toda forma, é fundamental que as práticas educativas e a formação docente tomem o caminho de partida das diferenças étnicas e raciais, reconhecendo as potencialidades históricas, culturais, epistemológicas e das suas formas de fazer ciência, e de valoração das identidades. Para este feito, é necessário “romper com os processos de homogeneização, que invisibilizam e oculta as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares".

Indo de encontro a essa lógica colonialista, padronizadora e que constantemente intenta sucumbir a pluralidade das identidades e das relações étnicas e raciais, acreditamos e nos posicionamos politicamente na defesa de que as relações étnico-raciais, através do ensino da história e cultura negra e indígena, adentrem cada vez mais aos espaços de formação de professores, quer seja na formação inicial e continuada, promovendo cada vez mais fissuras agudas nos currículos, quer seja nas epistemologias, nas práticas docentes, no sentido de transformar a mentalidade da educação colonialista e cartesiana enraizada e presente na educação brasileira. O passo é não apenas refletirmos acerca dos currículos das nossas licenciaturas, mas transformá-los sustentando-se sobre um esteio “outro”, o de uma matriz decolonial.

7 PALAVRAS FINAIS

Apesar de tantas ondas turbulentas
De atravessar os mares bravios
De dias e noites solitário no mar
Vejo despontar no horizonte novas margens
Vem então a singela alegria
Que a mais dia ou menos dia
chegaria a outra margem deste rio
Um rio "outro" que desafia o navegante
A atravessar suas turbulentas e tempestuosas correntes
Mas, como bom e destemido navegador que sou
Posso então dizer, sobrevivi a travessia

Rafael Conceição dos Santos

Chegar do outro lado da margem do rio é o que move o navegador a não desistir do seu destino, mesmo envolto nas travessuras do mar. As árduas intempéries chegam ao fim quando atracamos a outra margem. Um ato de travessia é constituído de momentos de turbulências e calmaria.

Os desdobramentos e anseios deste estudo se constituíram em travessia árdua, muitas vezes solitária no mar do conhecimento. Um emaranhado de nós, que tecem o pano desta rede epistêmica. Esse movimento de travessia traduziu-se em sair das margens da colonialidade, para enfrentar os desafios e chegar aos mares decoloniais.

As relações raciais no Brasil manifestam a desigualdade histórica vivenciada pela comunidade negra, em especial, no acesso à educação de qualidade. Essa disparidade se expressa nas políticas curriculares, visto que o sistema educativo está a serviço de determinados interesses, fazendo com que o currículo se configure enquanto lugar determinante de conflitos e jogos de interesses.

As DCNERER evidenciam o papel preponderante da escola no trabalho de eliminação das discriminações, na qual a escola, por meio de uma prática educativa emancipadora, proporciona o acesso aos conhecimentos formulados pelos grupos historicamente marginalizados, configurando-se em saberes de suma relevância para a consolidação, reconhecimento e valorização das diferenças sociorraciais. O reconhecimento das diferenças étnico-raciais se amplia muito além da ótica de saber que existem culturas "outras" que constituem a formação da identidade brasileira.

O ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas promoveu importantes rupturas nas estruturas dos currículos e na própria lógica colonial de educação.

Anteriormente à promulgação da Lei 10.639/2003 eram escassas ou inexistentes as discussões referentes às relações étnicas e raciais nos centros escolares e de formação inicial de professores. As diretrizes das relações étnico-raciais, regulamentadas pela Lei 10.639/2003, não somente promoveram inferências nos currículos da educação básica, mas também demandaram novas regulamentações para a educação superior no que alude aos conhecimentos envoltos a formação inicial e a reestruturação do ordenamento curricular das licenciaturas, em especial, dos cursos de Pedagogia (GODOY, 2017).

Este estudo buscou compreender a maneira pela qual as relações étnico-raciais têm estado presentes/ausentes no currículo e na formação docente do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, bem como as possíveis contribuições para concebermos uma educação/formação antirracista.

Assim, buscamos através das categorias ontológicas poder-saber, identificar os movimentos coloniais/decoloniais no PPC. A pesquisa pautou-se no estudo documental do Projeto Pedagógico Curricular, dos ementários, planos de cursos e os Trabalhos de Conclusão de Curso, produzidos pelos graduados/graduandas em Pedagogia. Realizamos a contextualização histórica do curso de Pedagogia e as demandas de implantação da universidade no Baixo Sul da Bahia, pontuando as características gerais e as mudanças ocorridas ao longo de quase três décadas da licenciatura.

A fim de entender as disputas e narrativas de domínio e controle do território curricular, realizamos uma incursão às principais correntes teóricas que entremeiam o currículo, atentando aos sentidos e significados que este vai adquirindo ao longo das décadas, desde as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas. Esses olhares nos possibilitaram compreender o currículo como resultado das demandas sociais e dos movimentos históricos. É um espaço de disputa das narrativas sociais e ideológicas. Tomaz Tadeu (2021) demarca que o currículo, para além da funcionalidade prescritiva e organizativa dos conteúdos, constitui uma relação direta de quem somos e nos tornamos, o currículo é lugar privilegiado de constituição das identidades.

O currículo constitui o campo das experiências escolares voltadas ao conhecimento disseminado. Nesta linha, os conhecimentos que o compõe exercem influência nas identidades dos educandos; são esforços pedagógicos atravessados por intencionalidades educativo-sociais. Nesta mesma linha, discutimos as conquistas do Movimento Negro na educação e a importância da Lei 10.639/2003 e como a DCNERER para o ensino da história negra e afro-brasileira nos currículos têm possibilitado movimentos de decolonização.

A configuração social na contemporaneidade vem demonstrando o surgimento de sociedades cada vez mais complexas, de múltiplas identidades e representações de sentidos e

significados culturais, de relações de produção e de múltiplos sujeitos, que exige da educação, e em especial da pedagogia, novas e complexas ações e fins educativos que respondam aos anseios socioculturais. Conforme estabelece as DCNs, os cursos de Pedagogia devem compor seus projetos pedagógicos nos princípios da pluralidade de conhecimentos, interdisciplinaridade, democratização, contextualização, ética e responsabilidade afetiva e estética.

As incursões ao PPC demonstraram que o curso de Pedagogia da UNEB Campus XV de Valença apresenta a preparação para a docência como elemento base da formação. O curso almeja que os seus licenciados apresentem condições de contribuir na transformação social, desenvolvendo ações e práticas no campo da docência, coordenação pedagógica, quer seja em espaços escolares e não escolares. A concepção que orienta o currículo de Pedagogia se alicerça na perspectiva interdisciplinar, estabelecendo por princípio a autonomia, flexibilização, diversificação e contextualização, em consonância com os princípios que regem a formação docente.

A pesquisa evidencia que o currículo foi organizado a partir dos núcleos de formação, categorizados por eixos temáticos gerais e subeixos específicos. O Eixo I compreende a "Identidade do pedagogo" e é desenvolvido nos dois primeiros anos do curso; os subeixos são: "Educação, sociedade, culturas sujeito" no primeiro e segundo semestre e "Organização do trabalho docente", nos terceiro e quarto semestres. Esses eixos contemplam os componentes que compõem a formação básica e a parte diversificada da formação docente.

No Eixo II "Profissionalização do pedagogo: aprofundamento diversificação e sistematização do conhecimento", os subeixos são: "Abordagens teóricas e práticas de formação pedagógica contemporânea" nos quinto e sexto semestres e "A pesquisa e a prática como elementos da formação do pedagogo" no sétimo e oitavo semestres. Para este eixo, os componentes curriculares se destinam a abordagem das diferentes temáticas que envolvem a prática pedagógica em contexto escolar e não-escolar, os fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas que constituem o ensino fundamental.

No que compreende aos componentes no currículo que contemplam a temática das relações étnico-raciais, com base na análise de conteúdo na modalidade temática e inspirado em Miranda (2018), elegemos três categorias de agrupamentos temáticos: I- componentes curriculares que tratam das relações étnico-raciais de forma integral; II- componentes curriculares que tratam sobre as relações étnico-raciais de modo parcial; III- componentes que apresentam potencialidade para abordar a temática étnico-racial.

Constatamos que, dos cinquenta e quatro componentes que integram o conjunto total das disciplinas, apenas um componente trata de forma central sobre a temática étnico-racial, sendo o componente “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”, ofertado no terceiro semestre, com 60 horas/aula e de natureza obrigatória. Também, foi possível identificar dois componentes que tratam da questão racial de forma parcial, “Sociologia da Educação” no primeiro semestre e “Educação, Diversidade e Direitos Humanos” no segundo.

Dos componentes que apresentam potencialidades de abordagem em relação às temáticas que envolvem a educação para as relações étnico-raciais, identificamos dez disciplinas a saber: “Antropologia e Educação”, “História da Educação”, “Políticas Educacionais”, “História da Educação Brasileira”, “Educação e Pedagogia”, “Currículo”, Literatura e Educação”, “Tópicos Especiais da Educação na Contemporaneidade”, “Artes e Educação”, Trabalho e Educação”.

Os dados levantados demonstram que o currículo prescrito do curso de Pedagogia da UNEB Campus XV, por meio das suas disciplinas, dá pouca atenção aos conteúdos relativos às relações étnico-raciais, sendo uma discussão tratada em segundo plano. Observamos que o currículo do curso comporta uma carga horária de 3380 horas, ficando constatada a existência de apenas um componente curricular com uma carga horária de 60 horas, para contemplar tanto a história e cultura negra e a história e cultura indígena. É perceptível que o curso apresenta uma carga horária insuficiente para abordar a temática, não chegando nem a 2% do percentual das horas totais.

O componente curricular *História e Cultura Afro-brasileira e Indígena*, de natureza obrigatória, com carga horária de 60 horas, do terceiro semestre, faz parte do núcleo de disciplinas que compõem a formação básica. Este componente tem por objetivo discutir com os estudantes acerca das discriminações étnico-raciais na educação, além de propor refletir acerca da identidade étnico-racial dos professores e dos educandos, observando as questões que atravessam a formação da identidade racial.

A isenção deste componente no curso de Pedagogia possibilitou um crescimento bastante significativo de Trabalhos de Conclusão de Curso sobre a temática étnico-racial. As investigações possibilitam pensar e inquirir os percursos de formação dos pedagogos e pedagogas licenciados pela UNEB Campus XV, os impactos do curso para o melhoramento dos índices educacionais no território e as intervenções e estratégias realizadas para a erradicação das desigualdades sociorraciais, tão atenuadas nas escolas do Baixo Sul baiano.

Uma vez que o professor é principal agente mediador entre o conhecimento ordenado nos currículos e as aprendizagens em sala de aula com os educandos, é preciso dispor de uma

formação inicial e continuada docente que garanta o conhecimento da história tanto da cultura negra como a indígena, a fim de possibilitar reflexões, estratégias didático-pedagógicas e ações que se posicionem de encontro às desigualdades, exclusões, discriminações e preconceitos raciais.

É preciso superar os modelos pedagógicos alicerçados na modernidade colonial de reprodução de visões de mundo excludentes. O currículo, para além de orientadores e determinadores normativos, é, também, prática e ação, ou seja, as vivências cotidianas entre professores e educandos estão entremeadas pelos saberes. Problematizar os currículos e a formação docente orientado na perspectiva decolonial nos permite desestruturar e superar as bases educacionais da colonialidade do poder-saber, trilhando um caminho que nos leva não apenas a reconhecer os conhecimentos subalternos, mas a sermos orientados por epistemologias "outras".

Concordo com Catherine Walsh ao dizer que decolonizar é pensar outros mundos, outros modos de viver, de ser, de saber, é pensar pedagogias "outras" que promovem transformações e mudanças em nós! Decolonizar é realizar fissuras e gretas nas fortalezas da colonialidade.

Aprender sobre a história e a cultura afro-brasileira requer diluir pensamentos e concepções equivocadas, racistas e preconceituosas sobre a África e os diferentes povos que a constitui, suas histórias, culturas, ciências, riquezas e epistemologias. É desconstruir o eurocentrismo do seu *status* privilegiado de hegemonia; é questionar as próprias narrativas da história ocidental, propagadas nos currículos das escolas e universidades.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Gaal, 1985.

AMADO, João. A educação como objeto de investigação. In: AMADO, João (Org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Impressa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 19-32.

AMPARO, Jullyane Conceição. JESUS, Silvana Alves Silva de. **O papel da coordenação pedagógica na construção da criança negra na educação infantil**. Valença, 2022. Artigo (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

APPLE, Michael. Currículo e Poder. **Educação e Realidade**. v. 14, n. 2, p. 45-56, jan/jun. 1989. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3061/327. Acesso: 10 de abr. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. 5º. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo**: educandos e educadores seus direitos e o currículo. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BAHIA, Governo do Estado da. **Perfil dos Territórios de Identidade da Bahia**: Superintendência de Estudos Econômicos da Bahia. Bahia: SEI, 2016. (Série territórios identidades da Bahia, v. 2).

BERNADINO-COSTA, Joase. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón. Introdução a decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: BERNADINO-COSTA, Joase. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialdade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 9-30. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

BISPO, Antonieta Lima Ferreira. REIS, Cláudia Suzette Carvalho. LACERDA, Valdimara Conceição. ALMEIDA, Valquíria dos Santos. **O preconceito racial na literatura infantil**: suas implicações na construção da identidade cultural dos alunos afrodescendentes. Valença, 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

BOAVENTURA, Edivaldo Machado. **A construção da universidade baiana**: objetivos, missões e afrodescendência. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. I**nvestigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOMFIM, Darci Cainana Alves. **Quilombolas da Graciosa**: a participação da comunidade como fenômeno histórico-social. Valença, 2009. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

BORSOI, Diogo Fonseca. A formação da rede urbana na Capitania/Comarca dos Ilhéus. In: EPIFANIA, Anderson Gomes da, et. al (Orgs.). **Território, cultura e (des)envolvimento no Baixo Sul**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 230-247.

BRANDT, Andressa Graziele. HOBOLD, Márcia de Souza. Mudanças e continuidades dos marcos legais do curso de Pedagogia no Brasil. **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas, v. 5, p. 1-29, 2019. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8652576. Acesso em: 12 de jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. p. 01-37. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 27 de ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 16 de jan. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em: 16 de jan. 2023.

CALDERÓN, Patricia Asuncíon Loaiza. Abordagem metodológica em estudos decoloniais: possível diálogo entre a análise crítica do discurso e as epistemologias do Sul. **XX SEMEAD Seminários de Administração**. Novembro, p.1-12, 2017. Disponível em: https://login.semead.com.br/20semead/anais/arquivos/2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2022.

CANDAU, Vera Maria. Didática, interculturalidade de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**. Belém, n. 8, p. 28-44, jan/abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045. Acesso em: 10 de jan. 2023.

CARVALHO, Gerciane Souza de. **A escola possibilita o diálogo para a formação identitária? Um estudo de caso no Colégio Municipal São Brás**. Valença, 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

CAVALCANTE, Valéria Campos. MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola – uma possibilidade de mais justiça curricular e social**. Revista e-Curriculum**. São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989, jul/set. 2019. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/43997/29945. Acesso em: 10 fev. 2022.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Preconceito, discriminação e sociabilidades nas escolas. **Educere et Educare Revista de Educação**. Cascavel, v. 10, n. 20, p. 687-705, jul/dez. 2015. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/12606. Acesso em: 15 de ago. 2022.

COELHO, Vilma de Nazaré Baía. SOARES, Nicelma Joselina Brito. A implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Vilma de Nazaré Baía. FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p.139-178. (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais).

CONCEIÇÃO, José Lázaro Rodrigues da. CARDIM, Patrícia Pinto. **Um olhar sobre as ações afirmativas**: a condição de cotistas e suas influências no desemprenho acadêmico dos egressos do curso Pedagogia da UNEB Campus XV. Valença, 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

CRUZ, Maria Edington da. **O dito e o feito**: a Lei 10.639 no cotidiano das escolas públicas do Baixo Sul da Bahia. Valença, 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

CUNHA, Karine, Sullivan Pinto. SANTOS, Rosemary de Jesus. ROCHA, Ticiana Nascimento**. O "olhar" sobre o negro no livro didático de história do Brasil**. Valença. 2016. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

FANON, Frantz. **Pele negra mascaras brancas**. Tradução Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANÇA, Fagner Torres de. Metodologias decoloniais: um museu de grandes novidades? **Cadernos de estudos culturais**: Campo Grande. v. 2, p. 77-88, jul/dez, 2020. Disponível em: file:///C:/Users/rafae/Downloads/11699-Texto%20do%20artigo-47334-1-10-20210504%20(1).pdf. Acesso em: 18 jul. 2022.

FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **De Angola a Nilo Peçanha**: Traços da trajetória histórica e da resistência cultural dos povos Kongo/Angola na região do Baixo Sul. Salvador, 2020. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

FERNADES, Mille Caroline Rodrigues. ROSÁRIO, Daniela Santos do. JIULA NZLILA: saberes tradicionais como desafios para novas práticas curriculares na educação escolar quilombola. **III Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares Educação, Formação e Crioulidade**. UniCV – Cidade da Praia, Cabo Verde, 2017. p. 1-10. Disponível em: https://proceedings.science/coloquio/papers/jiula-nzila--saberes-tradicionais-como-desafios-para-novas-praticas-curriculares-na-educacao-escolar-quilombola. Acesso em: 10 fev. 2022.

FERREIRA, Mércia Luz. **Identidade negra**: reflexos de uma história negada. Valença, 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

FIALHO, Nadia Haje. CARNEIRO, Breno Pádua Brandão. UNIVERSIDADE ESTADUAIS FINACIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR: notas sobre paradoxos, relevância e sustentabilidade. In: FIALHO, Nadia Haje (Org.). **Universidades estaduais e financiamento da educação superior da Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. p. 47-82.

FUCHS, Henri Luiz. SILVA, Gilberto Ferreira da. Uma reflexão decolonial sobre o método na educação. **SEFIC UNILASSALE a pesquisa e o respeito a diversidade**. Canoas, out, 2017. Disponível em: https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2017/article/viewFile/766/705. Acesso em: 18 jul. 2022.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

GIL, Antônio Carlos**. Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Eliete Aparecida de. A ausência das questões raciais na formação inicial de professores e a Lei 10.639/03. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, v. 22, n. 1, p. 77-92, jan/abr. 2017. Disponível em: https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reveducacao/issue/view/347. Acesso em 15 de ago. 2022.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: MAZZA edições, 2011. p. 93-144. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e educação. **Revista Brasileira de educação**. n. 15, p. 134-158, set/out/nov/dez, 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/8rz8S3Dxm9ZLBghPZGKtPjv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 25 jul. 2022.

GOMES, Nilma Lino. A força educativa e emancipatória do movimento negro em tempos de fragilidade democrática. **Revista Teias**. v. 21, n. 62, p. 360-371, jul/set. 2020. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/49715/35073. Acesso em: 21 nov. 2022.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNADINO-COSTA, Joase. MALDONADO-TORRES, Nelson. GROSFOGUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialdade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 223-246. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em 13 jan. 2022.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Desigualdade e diversidade: os sentidos contrários da ação. In: BOTELHO, André. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania um projeto em construção minorias, justiça e direitos**. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma. 2012. p. 38-47.

GUIMARÃES, Marli Santos. **O negro no mercado de trabalho: um estudo de caso na CIA Valença Industrial**. Valença, 2004. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

HERINGER, Rosana. Promoção da igualdade racial no Brasil: um objetivo democrático. **Teoria e Pesquisa 42 e 43**. p. 285-301, jan/jul, 2003. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/unb_artigo_2003_RHeringer.pdf. Acesso em: 25 jul. 2022.

IVENICKI, Ana. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista ABPN**. v. 12, n. 32, p. 30-45 mar/mai. 2020. Disponível em: http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/06/perspectivas-multiculturais-Ana.pdf. Acesso em 07 de nov. 2022.

JESUS, Eliane de. **Reivindicando a criação de uma literatura infanto-juvenil**: afrodescendente em questão. Valença, 2007. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

JESUS, Rita de Cássia Dias de. Influxos da formação: currículo, formação docente e debates contemporâneos. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; JESUS, Rita de Cássia Dias de. **Currículo e formação diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010. p. 59-76.

JOSÉ, Genízia de Menezes São. FERNADES, Mille Caroline Rodrigues**. Construção e formação da identidade negra da criança**: percepções das diferenças e raízes da cultura afrodescendente que nos cercam. Valença 2017. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mSLjpLJDzBytgc6t6VcsxYf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 de jan. 2023.

LIBÂNIO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**. Curitiba, v. 17, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2074/1726. Acesso em: 28 de ago. 2022.

LIMA, Edinorá de Jesus. MELO, Eliete Ribeiro Santos. SANTOS, Elizabete Ribeiro. **Análise da representação do negro no livro didático de história**. Valença. 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

LIMA, Maria Nazaré Mota de. **Relações étnico-raciais na escola**: o papel das linguagens. Salvador: EDUNEB, 2015.

LOGETO, Michele Sodré. **A recontextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos dos cursos de pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB**. Vitória da Conquista, 2020. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPED. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

LUIZ, Jacira do Amparo. SOUSA, Mariane Rodrigues. FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **Literatura infantojuvenil afro-brasileira e africana**: uma análise sobre as relações raciais e a construção e afirmação da identidade negra. Valença, 2016. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

LUZ, Saionára Pereira. **Arte, educação e o Hip Hop como meio de inclusão social**. Valença. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

MACEDO, Janine Couto Cruz. **Os cursos de licenciatura em Pedagogia da UESB**: uma "outra" episteme para a temática étnico-racial no âmbito do currículo formal. Vitória da Conquista, 2019. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

MACEDO, Janine Couto Cruz. MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**. São Cristóvão, Sergipe – Brasil. v. 11, n. 27, p. 301- 312, out/dez. 2018. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/9387. Acesso em: 07 nov. 2021.

MAGALHÃES, Gilberto Almeida de. **Terreio Caxuté**: um caminho na minha vida. Valença, 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

MARIANO, Maria José. **A História da Educação de Valença – Segunda metade do século XX: memória de professoras negras**. Salvador, 2015. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC. Departamento de Educação DEDC/Campus I, Universidade do Estado da Bahia.

MARQUES, Drieli dos Santos. PEREIRA, Eliane Santos. SANTANA, Maria José Santos de. **Preconceitos raciais camuflados na linguagem audiovisual**. Valença, 2010. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

MATTOS, Hebe. ABREU, Martha. Uma conversa com professores de história sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para a o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. In: DANTAS, Carolina. MATTOS, Hebe. ABREU, Martha (Orgs.). **O negro no Brasil**: trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. p. 115-137.

MARTINS, Paulo Henrique. BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Cadernos de Ciências Sociais da UFPE**, Recife, v. 2. n. 11, p. 10-31, ago/dez, 2017. Disponível em: http://www.journals.ufrpe.br/index.php/cadernosdecienciassociais/article/view/1882/482482516. Acesso em: 04 set. 2021.

MENEZES, Jaci. Educação, cultura, diversidade e inclusão social. **Revista Cocar**. v. 1 n. 2, p. 7-20, jul/dez. 2007. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/128. Acesso em 18 mar. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: Teoria método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: VOZES, 2007.

MIRANDA, Cláudia. **Currículo decoloniais e outros cartografias para a educação das relações étnico-raciais**: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. Revista ABPN. v. 5, n. 11, p. 100-118, jul/out, 2013. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/31e86d6e-3ee5-4e17-94f6-c5fd96fd18bb/. Acesso em: 10 fev. 2022.

MIRANDA, Cláudia. RIASCOS, Fanny Milena Quiñones. Pedagogias decoloniais e interculturalidade: desafios para uma agenda educacional antirracista. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 1, n. 3, p. 545-572, 2016. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19866. Acesso em: 22 de dez. 2022.

MIRANDA, Vanessa, Regina Eleutério. **Formação de professores para o trabalho com a Educação das relações étnico-raciais**. Belo Horizonte, 2018. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

MIGNOLO, Walter. VEIGA, Isabella. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. **Revista X**. v. 16, n. 1, p. 24-53, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78142. Acesso em: 22 de dez. 2022.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2008.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma Nazaré Baía. A Lei nº 10.639/2003 e a formação de professores: trajetória e perspectivas. In: MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Wilma Nazaré Baía (Orgs.). **Relações étnico raciais e diversidade**. Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013. p. 35-57.

MUNSBERG, João Alberto Steffen. FUCHS, Henri Luiz. SILVA, Gilberto Ferreira. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **RELIGARE**. v. 16, n. 2, p. 593-614, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/religare/article/view/44085. Acesso em: 14 de ago. 2022.

NASCIMENTO, Antônio. Desenvolvimento local para o Baixo Sul. In: FICHER, Fernando (Org.). **Baixo Sul da Bahia**: uma proposta de desenvolvimento territorial. Salvador: CIAGS/UFBA, Coleção Gestão Social, 2007. p. 20-38.

NASCIMENTO, Cláudio Orlando Consta do. Tensões e políticas na formação de professores: narrativas docentes no contexto da reforma. In: NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do;

JESUS, Rita de Cássia Dias de. **Currículo e formação diversidade e educação das relações étnico-raciais**. Curitiba: Progressiva, 2010. p. 99-128.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O sortilégio a cor**: identidade, rala e gênero no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2003.

NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. CASTRO, Maria Aparecida dias. O currículo decolonial e o combate ao racismo epistêmico. **Revista HISTERBR on-line**. Campinas, v. 21, p. 1-17, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657131. Acesso em 16 de dez. 2022.

OCAÑA, Alexander Ortiz. LÓPEZ, Maria Isabel Arías. CONEDO, Zaira Esther Pedroso. FIORI, Clayton. Rumo a uma pedagogia colonial no/do Sul global**. Revista X**. v. 16, n. 1, p.118-146, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78826/43064. Acesso em 28 ago. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Concepções docentes sobre as reações étnico-raciais em educação e a Lei. 10.639/03. **Revista Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 43-64, jan/abr. 2015. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/800. Acesso em: 16 ago. 2022.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf. Acesso em: 15 de jun. 2022.

PIMENTA, Lídia Boaventura. UNIVERSIDADE: características dos instrumentos da gestão. In: FIALHO, Nadia Haje (Org.). **Universidades estaduais e financiamento da educação superior da Bahia**. Salvador: EDUNEB, 2016. p. 13-45.

PORTO, José Renato Sant´Anna. **Poder e território no Baixo Sul da Bahia**: os discursos e os arranjos políticos de desenvolvimento. Rio de Janeiro, 2016. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade. Instituto de Ciências Humanas e Socias da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLASCO: Cuidad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. P.107-129.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boa Ventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almeida, CES, 2009. p. 73-117.

REGIS, Kátia. O ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no Brasil e da História e cultura africana e local em Moçambique: desafios e possibilidades. In: MULLER, Tânia Mara Pedroso. COELHO, Vilma de Nazaré Baía. FERREIRA, Paulo Antônio Barbosa (Orgs.). **Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p.75-100. (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-raciais).

REIS, Natalia do Carmo. **As Relações Étnico-Raciais na formação inicial de pedagogos**. Guarulhos, 2017. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Escola de Filosofia, Letras e ciências Humanas, da Universidade Federal de São Paulo.

RIBEIRO, Lais Reis. **Estudo sobre a temática indígena na formação docente em um contexto de relações interétnicas**: o currículo de Pedagogia da UESC entre silêncios e discursos. Salvador, 2016. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade. Faculdade de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

RIBEIRO, Laís Reis. MESSEDER, Marcos Luciano Lopes. Diversidade cultural e formação docente: reflexões sobre o currículo de um curso de Pedagogia em um contexto interétnico. **Educon**. Aracaju. v. 8, n. 01, p. 01-08, set. 2014. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2014/diversidade_cultural_e_formacao_docente_reflexoes_sobre_o_curricu.pdf. Acesso em: 18 mar. 20221.

RIZZO, JAkellinny Gonçalves de Souza. MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. O deslocamento epistêmico pelas DCNERER e a formação inicial de professores. **Revista de Educação Pública**. v. 29, p. 1-19, jan/dez. 2020. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8952. Acesso em 07 de nov. 2022.

SACERDOTE, Lilian França. **O negro as relações socias e a educação**: um convite à reflexão. Valença, 2007. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTIAGO, Manuela dos Santos. ANJOS, Manuely dos Santos. **A importância da formação do pedagogo para a efetivação da lei 10. 639/03 no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia Campus XV**. Valença. 2015. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais.10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 155-172. (Coleção Estudos Culturais e Educação).

SANTOS, Adaildes Pinto Brandão. SILVA, Sabrina Santos da. SANTOS, Sueli Andrade dos. SANTOS, Verônica Mauricio dos. **A diversidade étnico-cultural da na escola**: uma análise da Lei 10.639/2003 nas séries iniciais do ensino fundamental de Valença-BA. Valença, 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Anaíres de Almeida. AGUIAR, Milena Joseane Santos. LOPES, Rose Mary Cardoso. **Os professores e a educação das relações étnico-raciais**: entre a Lei 10.639/03 e as práticas educacionais. Valença, 2010. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Cláudia Souza dos. **Ser negro**: cultura e educação. Valença, 2003. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Cleonice de Jesus Bispo. **A representação do negro na licenciatura infantil**: implicações no processo de construção da identidade negra. Valença, 2018. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Eliandro de Souza. **Sistema de cotas para as pessoas afrodescendentes da UNEB Campus XV**: um olhar discente. Valença, 2011. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Jamile Macedo Oliveira. O Baixo Sul e a tradição resistente: protagonismo indígena, entre a história e o ensino. In: BARBOSA, Nelma, PIMENTA, Scyla (Orgs.). **Baixo Sul**: território, educação e identidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 11-30.

SANTOS, Joelma Almeida dos. FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **A influência do Movimento Negro no processo da (re)significação da cultura afro-brasileira**: uma análise de ações pedagógicas na escola municipal do tento. Valença, 2017. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Jussara Marques dos. TAVARES, Rosana Cidreira. **Discriminação racial**: reflexos no ambiente social de aprendizagem. Valença, 2018. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Midiane Venceslau dos. **Seis anos depois**: uma breve reflexão sobre a implementação da Lei 10.639/03 nas escolas municipais de Valença. Valença, 2009. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Silvana Andrade dos. A história do Baixo Sul e o Baixo Sul na história: agricultura e indústria (séculos XVI a XIX). In: BARBOSA, Nelma, PIMENTA, Scyla (Orgs.). **Baixo Sul**: território, educação e identidades. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. p. 53-70.

SANTOS, Rafael Conceição dos. **Corpo e cabelo black como símbolos de afirmação da identidade negra**. Valença, 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SANTOS, Rafael Conceição dos. MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação étnico-racial no currículo do curso de Pedagogia: uma perspectiva de formação “outra”. **Anais do V Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares e VI (IN)FORMACCE - 2021**. Salvador: FACED-UFBA, p. 1-13, 2021. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/vcoloquiolusoafrobrasileirodecurriculo/420886-educacao-etnico-racial-no-curriculo-do-curso-de-pedagogia--uma-perspectiva-de-formacao-outra/. Acesso em: 21 de ago. 2022.

SANTOS, Zenaide Jesus dos. **Literatura afro-brasileira na Educação de Jovens e Adultos**: a utilização de oficinas literárias no fortalecimento da identidade negra dos alunos/as da EJA. Valença, 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr. 2007. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/cp/a/cCY6yjvfhYPKWNbFMMmL3Pm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 de jan. 2023.

SCHEIBE, Leda. DURLI, Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: olhando o passado, compreendendo o presente. **Revista Educação em Foco**, n. 17, p. 79-109 jul. 2011. Disponível em: https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/issue/view/15. Acesso em: 15 de jan. 2023.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, André. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). **Cidadania, um projeto em construção**: minorias, justiça e direitos. 1. ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012. p. 94-107. (Coleção Agenda Brasileira).

SILVA, Ana Celia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Damaris de Caldas. SOARES, Ednalva dos Santos. ROCHA, Jaciara Rosa Souza. JESUS, Telma Souza de. **Racismo, preconceito e discriminação**: uma reflexão da postura do professor em classe de ensino fundamental. Valença, 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SILVA, Elizete de Jesus. FREITAS, Joseane dos Santos. PINHO, Lídia Maria de Menezes. **Discriminação racial**: reflexos no processo de ensino-aprendizagem. Valença, 2017. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SILVA, Fabricio Pereira da. BALTAR, Paula. LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**. v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980/14269. Aceso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Maria dos Santos. SOUZA, Maria Luciana Santos. BARBOSA, Renilda de Jesus Santos. SILVA, Simone Apóstolo. **Um mundo de histórias na comunidade quilombola de Miguel Chico**: origem, trajetória e conflitos. Valença, 2014. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcos Vinícius. SILVA, Carolina Mostaro Neves da. FERNANDES, Alexsandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: MAZZA edições, 2011. p. 11-37. (Coleção Pensar a Educação Pensar o Brasil).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SOUSA, Cleide dos Santos. FERNANDES, Mille Caroline Rodrigues. **Descolonização de currículo**: o desafio do educador para trabalhar com a (in)visibilidade no ambiente escolar. Valença, 2017. Artigo (Graduação Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SOUZA, Daiana Cunha Lopes Sampaio de. **Educação em comunidade de terreiro**: experiências vivenciadas no Terreiro Caxuté. Valença, 2017. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

SOUZA, Edilene Jesus. **Da obrigatoriedade à aplicabilidade da Lei 10.639/03 na escola municipal Antônio Sampaio Santos**. Valença, 2008. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Valença: UNEB Campus/XV, 2019.

VILLAS BOAS, Simone Neri. **Temarica do "ser negro" nas monografias do final de curso da UNEB Campus XV (2003-2004).** Valença, 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia) Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia.

VINHAES, Lys. Social do Baixo Sul. In: FICHER, Fernando (Org.). **Baixo Sul da Bahia**: uma proposta de desenvolvimento territorial. Salvador: CIAGS/UFBA, Coleção Gestão Social, 2007. p. 95-120.

WALSH, Catherine. Gritos, gretas e semeaduras de vida: entreteceres do pedagógico e do decolonial. In: SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. SANTOS, Luciano Costa (Orgs.). **Entre-linhas**: educação, fenomenologia e insurgência popular. Salvador: EDUFBA, 2019b, p. 93-120. (Série entrelinhas: volume 06).

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade De Pelotas (UFPel)**. v. 05, n. 1, p. 1-34, jan/jul. 2019a. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002. Acesso em 03 de nov. 2022.

WALSH, Catherine. OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 26, n. 83, p.1-16, jul. 2018. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/3874/2102. Acesso em: 04 set. 2021.

WALSH, Catherine, RODRIGUES, Juliana Fogiato. "Outros" saberes, "outras" críticas: reflexões sobre as políticas e as práticas de filosofia e decolonialidade na "outra" América. **Revista X**. v. 16, n. 1, p. 54-79, 2021. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78195. Acesso em 07 de nov. 2022.