



**UNIVERSIDADE DO VALE DO TAQUARI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO**

**ADELMÁRIA IONE DOS SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)**

**LAJEADO**

**2020**

**ADELMÁRIA IONE DOS SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Na linha de pesquisa: Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

Orientadora: Profa. Dra. Jacqueline Silva da Silva

**ADELMÁRIA IONE DOS SANTOS**

**AS CONTRIBUIÇÕES DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DAS  
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO  
INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)**

A banca Examinadora \_\_\_\_\_ a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Acadêmico em Ensino do Centro Universitário UNIVATES, como parte da exigência para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Na linha de pesquisa: Formação de Professores, Estudo do Currículo e Avaliação.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª. Dra. Jacqueline Silva da Silva - UNIVATES  
(Orientadora)

---

Profª. Dra. Kari Lucia Fornec - UNIVATES  
(Membro Interno)

---

Prof. Dr. Marcos Rogério Kreutz - UNIVATES  
(Membro Interno)

---

Prof. Dr. Pedro Acosta Leyva - Unilab/BA  
(Membro Externo)

Dedico esta dissertação ao povo negro, aos meus ancestrais que deixaram-me de herança a liberdade, ao meu orixá Oxum, pela proteção espiritual, às crianças negras, à juventude negra, às mulheres negras, aos homens negros, aos transsexuais negros, aos gays negros, aos trabalhadores negros, aos escritores negros, aos artistas negros, aos intelectuais negros, aos desempregados negros, que fazem da vida um ato de **RESISTÊNCIA** e lutam por uma sociedade **JUSTA**, multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência, e não mais como inferioridade.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato especial, dessa forma, agradeço à vida, por ter me proporcionado, ao longo desses dois anos de mestrado, encontros alegradores, repletos de aprendizagens e de significados.

A todos os meus familiares, pela cumplicidade, pela paciência e por todo apoio dado, tornando mais fácil e prazerosa a caminhada.

Ao meu companheiro, Anderson Luís da Paixão Café, pelo carinho, cuidado, cumplicidade e por toda escuta e conselhos, ajudando-me a lidar com as situações difíceis e emoções diversas, comemorado comigo a cada dificuldade superada.

À minha orientadora Jacqueline Silva da Silva, pelos aprendizados, pelos conselhos e pelo incentivo para que eu superasse as dificuldades e trilhasse meu próprio caminho.

Aos colegas da turma de mestrado e doutorado em ensino pela troca de experiências que levarei por toda a vida.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino - Mestrado e Doutorado (PPGE), por ter acolhido o projeto que originou este trabalho.

À Professora Dr<sup>a</sup>. Mírian Reis, Diretora do Campus dos Malês e ao Professor Dr<sup>o</sup>. Pedro Leyva, Diretor do Instituto de Humanidades e Letras por permitirem a realização da desta pesquisas.

Aos entrevistados (egressos e docentes) pela disponibilidade de participarem da pesquisa, sempre atenciosos e receptivos, colaborando com a investigação.

À Daniela, pela transcrição de todas as entrevistas realizadas nesta pesquisa.

E, o mais importante de todos os agradecimentos: a Deus, por ter posto todas essas pessoas em minha vida na hora certa, permitindo-me concluir este trabalho.

Muito obrigada a todos e todas por terem feito parte dessa jornada.

## RESUMO

SANTOS, Adelmária Ione dos. **As contribuições das estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab)**. 2020. 108 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade do Vale do Itaquari, Lajeado - RS, 2020.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Licenciatura em Letras-Língua Portuguesa do Campus dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), contribuem para o fortalecimento das discussões das questões étnicas. O referencial teórico para a educação das relações étnico-raciais baseia-se nas contribuições de Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Ainda no referencial teórico é apresentado um capítulo de revisão de tese e dissertações sobre as estratégias para o ensino das relações étnico-raciais. Os participantes da pesquisa foram egressos e docentes do curso de Licenciatura em Letras Língua-Portuguesa da Unilab - uma universidade pública com um campus no município de São Francisco do Conde. O estudo de caso teve como abordagem a pesquisa qualitativa, e os dados foram coletados por meio de análise documental, observação e entrevista semiestruturada com participantes da pesquisa. A análise dos dados fornece indícios e referências de que as estratégias de ensino possibilitam uma prática docente antirracista, que transforma as aulas em um poderoso instrumento de integração cultural. Além disso, assegura a valorização dos/as discentes e visa a fortalecer o pertencimento étnico-racial deles/as. Por fim, os resultados desta pesquisa apontam contribuições com as discussões acerca de uma pedagogia antirracista a partir da utilização das estratégias de ensino para o ensino das relações étnico-raciais na Educação Superior.

**Palavras-chave:** Educação das relações étnico-raciais. Estratégias de ensino. Unilab.

## ABSTRACT

SANTOS, Adelmária Ione dos. The contributions of teaching strategies to the education of ethnic-racial relations at the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (Unilab). 2020. 108 f. Dissertation (Master in Teaching) - University of Vale do Itaquari, Lajeado - RS, 2020.

This research aimed to investigate how the teaching strategies used by the professors of Literature and Portuguese graduation course of Unilab (University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony) at Malês Campus contributed to strengthen the discussions of ethnic matters. The theoretical referential to discuss ethnic racial relations is based on the contributions of Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga and national curriculum guidelines for the education of ethnic racial relations. Moreover, in theoretical referential, one chapter of review of theses and dissertations about the teaching of ethnic racial relations is introduced. The participants were graduates and teachers of Literature and Portuguese course of Unilab – a public university with a campus in São Francisco do Conde county. The case study used qualitative research approach and the data were collected through document analysis, observation and semi-structured interview with the participants of the research. The data analysis provides some clues and references that the strategies of teaching enable an anti-racist teaching practice that turns classes into powerful instrument of cultural integration. Besides, it assures the valorization of students and aims to empower their ethnic racial belonging. Lastly, the results of this research provide contributions to the discussions about an anti-racist pedagogy based on the use of teaching strategies for the teaching of ethnic racial relations in high education.

Keywords: Education of ethnic-racial relations. Teaching strategies. Unilab.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
FUNCAP	Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IHL	Instituto de Humanidades e Letras
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEER	Núcleo de Estudo em Espaço e Representações
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PISA	Program for International Student Assessment
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
SEPPIR	Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL</b> .....	15
2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	22
<b>3 A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA</b> .....	34
3.1 BREVE HISTÓRICO DO CAMPUS DOS MALÊS, NA BAHIA .....	40
<b>4 O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPUS DOS MALÊS DA UNILAB E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO</b> .....	45
4.1 O CURRÍCULO ACADÊMICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPUS DOS MALÊS DA UNILAB.....	49
<b>5 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	52
<b>6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	63
6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	63
6.2 O LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS .....	64
6.3 A PESQUISA DE CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	65
6.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	66
<b>7 UNILAB CAMPUS DOS MALÊS: UM CENÁRIO DE RIQUEZA AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS</b> .....	68
7.1 OS DESAFIOS DE UM ENSINO ANTIRRACISTA NA UNILAB .....	73
7.2 O SER E O FAZER DOCENTE: UMA TRAJETÓRIA ANTIRRACIAL PARA ALÉM DA SALA DE AULA .....	76

7.3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: DO CAMPO TEÓRICO AOS ACHADOS SURPREENDENTES .....	79
<b>7.3.1 Os planos de ensino e as estratégias registradas.....</b>	<b>81</b>
<b>7.3.2 A prática que revela uma riqueza de possibilidades de estratégias de ensino para abordar as questões étnico-raciais .....</b>	<b>82</b>
7.4 AS CONTRIBUIÇÕES DE UM ENSINO FOCADO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS DOCENTES.....	91
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>96</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada para docentes.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE B - Roteiro da entrevista semiestruturada para egressos .....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido para docentes .....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido para egressos.....</b>	<b>107</b>
<b>APÊNDICE E - Carta de anuência da Direção do Instituto de Humanidades e Letras .....</b>	<b>108</b>
<b>APÊNDICE F - Roteiro de observação.....</b>	<b>109</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as desigualdades sociais, econômicas e educacionais entre a população branca e negra não são apenas frutos de um sistema escravocrata que, historicamente, colocou o povo negro em condições de submissão aos brancos. Elas também são frutos de uma concepção de superioridade de uma raça perante as outras e que, ainda hoje, está enraizada no ideário da nação brasileira (TEODORO; JACCOUD, 2005) e presente em todas e quaisquer tipos de narrativas que tentam subalternizar e invisibilizar a população negra, com a criação de estigmas negativos a tudo o que está intrinsecamente relacionado à sua cultura, como a estética e a religião, por exemplo.

Essas concepções preconceituosas muitas vezes são reproduzidas no espaço escolar que, contraditoriamente, tem a responsabilidade de promover valores e respeito à diversidade, bem como incentivar ações permanentes de combate ao racismo, conforme preceitua a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003<sup>1</sup>, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas em todo o país.

De acordo com Gomes (2010), a reprodução ideológica do racismo nas escolas está vinculada a uma lacuna existente na produção epistemológica sobre a temática das relações étnico-raciais na área de educação, especificamente no campo da formação de professores e das práticas pedagógicas. Nesse sentido, acredita-se que um dos grandes desafios da educação brasileira esteja em formar professores engajados com os discursos políticos, pedagógicos e educacionais voltados para a implementação e para o fortalecimento das políticas públicas na educação das relações étnico-raciais.

Com o intuito de contribuir para a produção epistemológica e também para a formação de professores comprometidos com a discussão das relações étnico-raciais, foi criada, no ano de 2010, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). A instituição nasceu da ideia de integrar a educação superior brasileira aos países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial com os países do continente africano. Dentre as suas finalidades, destacam-se a cooperação solidária e o intercâmbio de conhecimentos e culturas entre esses países.

Os currículos dos cursos da Unilab apresentam princípios pautados na concepção da educação e das relações étnico-raciais. A presença de disciplinas com conteúdo que discutem

---

<sup>1</sup> No ano de 2008, a Lei nº 10.639/2003 foi alterada pela Lei nº 11.645/08, que incluiu o ensino da história e cultura dos povos indígenas. Nesta pesquisa dissertativa é dada ênfase apenas à Lei nº 10.639/2003, sobre o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

o pertencimento étnico-racial revela uma afirmação da importância do estudo de suas vivências específicas.

Numa perspectiva da descolonização dos currículos criou-se, no âmbito da Unilab, o curso de Licenciatura em Letras, com o objetivo de formar professores e professoras reflexivas que ampliem as discussões sobre as culturas negadas e silenciadas no decorrer da história, buscando contribuir no combate ao racismo e à discriminação racial.

Nesse sentido, trabalhar em uma instituição como a Unilab me trouxe e me traz grandes desafios profissionais, visto que o seu processo de implementação demanda dos profissionais que nela atuam uma grande disponibilidade para exercer suas funções em diferentes contextos institucionais. Baiana, da cidade de Salvador, fui aprovada, em 2010, para o concurso de Técnico Administrativo em Educação, no cargo de Arquivista, sendo lotada no campus da Liberdade, na cidade de Redenção, Estado do Ceará, local onde funciona a sede da reitoria da universidade.

Na Unilab, integrei a primeira turma de técnico-administrativos com a função de implementar a universidade no Ceará. No primeiro momento, fiquei lotada na Biblioteca, desenvolvendo as políticas do Sistema de Bibliotecas, o que não me impossibilitou de estar inserida em outras frentes de trabalho demandadas por uma universidade em processo de implementação. Atuei, ainda, como representante dos servidores técnico-administrativos em Educação, no Conselho Superior Universitário da instituição, no qual se discutem todas as políticas macro da instituição. O local me permitiu um aprofundamento no estudo das diretrizes normativas da universidade, principalmente daquelas relacionadas às suas atividades-fim, isto é, promover uma educação pública de qualidade voltada para a discussão de temáticas que foram historicamente relegadas pela sociedade brasileira, a exemplo das questões étnico-raciais.

Em 2013, fui transferida pela Reitoria da Unilab para o Campus dos Malês, na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia, com a função de auxiliar o processo de implementação do campus. Na Bahia, o campus iniciou o seu funcionamento no ano de 2013, ofertando cursos de graduação e pós-graduação na modalidade de educação a distância. Nesse primeiro momento, tive a oportunidade de exercer a função de coordenadora do Polo de Apoio Presencial dos cursos de educação a distância, tendo sido uma experiência muito rica, que me permitiu conhecer melhor o funcionamento da atividade-fim da instituição.

No ano de 2014, assumi o cargo de gerente da Divisão Administrativa do campus, atuando diretamente com a Direção Geral, na atividade de gestão administrativa. Nessa função, atuei no suporte à recepção dos servidores técnico-administrativos recém-concursados

e na recepção dos primeiros alunos oriundos dos países africanos e dos professores concursados para os cursos presenciais.

Foi a partir desse conjunto de atividades desenvolvidas na instituição que fui alimentando e fortalecendo a minha visão sobre a Unilab, que se firmava enquanto uma instituição pública federal voltada à interiorização e à internacionalização do ensino superior público, gratuito e de qualidade acadêmica. A minha atuação em diferentes espaços de trabalho e o constante diálogo com diferentes atores institucionais (professores, alunos e servidores) permitiu uma maior aproximação, em especial, com os docentes da instituição, possibilitando o acesso às indagações formuladas por eles quanto às práticas docentes desenvolvidas nos espaços educacionais para a implementação de uma educação antirracista. Muitos professores relataram as suas dificuldades para tornar claros, objetivos, atraentes, interessantes e envolventes os conteúdos abordados nos espaços formais e informais de educação. É evidente que relatos como esses demonstram que muitos docentes estavam vivenciando a docência pela primeira.

Sentindo-me mais uma vez desafiada pelos questionamentos dos professores quanto às práticas de ensino e tentando formular uma pesquisa que contribua para a instituição na reflexão sobre de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes contribuem para a universidade cumprir com a sua missão institucional, esta pesquisa parte do seguinte problema: Como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, do Campus dos Malês da Unilab, contribuem para o fortalecimento das discussões das questões étnico-raciais? As questões norteadoras que desafiam à investigação partem das seguintes indagações: Quais são as estratégias de ensino utilizadas pelos professores pesquisados para tratar do tema das relações étnico-raciais? Quais são os critérios adotados pelos professores pesquisados para escolher as estratégias de ensino? Quais são as principais dificuldades encontradas pelos professores pesquisados para implementar as estratégias de ensino escolhidas? Quais são as percepções que os discentes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab possuem quanto às estratégias de ensino utilizadas pelos seus professores para o aprendizado das questões étnico-raciais?

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa consiste em investigar como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Campus dos Malês da Unilab contribuem para o fortalecimento das discussões das questões étnico-raciais.

Para atingir o objetivo geral, foram formulados quatro objetivos específicos, descritos a seguir:

- Mapear quais são as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab em suas práticas pedagógicas;
- Identificar quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab para aplicar as estratégias de ensino;
- Verificar de que forma as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab repercutiram na aprendizagem dos alunos, no que diz respeito aos conteúdos das relações étnico-raciais;
- Analisar documentos, tais como as diretrizes gerais da Unilab, o Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e o Plano de ensino das disciplinas, entre outros, verificando os conteúdos e a metodologia para discorrer sobre a temática das relações étnico-raciais.

Acredita-se que uma pesquisa dessa natureza contribui para conhecer as estratégias atualmente vigentes nas práticas de ensino dos docentes do curso de Letras - Língua Portuguesa da Unilab, no sentido de socializá-las e, mais ainda, servir como referência para a construção de cursos de formação continuada, voltados para professores da própria instituição. Além dessas questões, observa-se que uma pesquisa dessa natureza também pode colaborar para avaliar até que ponto as estratégias de ensino usadas pelos docentes da instituição contribuem para a efetiva descolonização do currículo proposta pela Unilab em suas diretrizes gerais.

Ao dar prosseguimento à leitura deste trabalho, o leitor encontra uma dissertação estruturada e distribuída da seguinte forma: no primeiro capítulo, esboça-se a introdução da pesquisa, mostra-se o tema de estudo, a justificativa, o problema, os objetivos e a organização dos capítulos do trabalho.

No segundo capítulo, discorre-se sobre a educação nas relações étnico-raciais no Brasil e a respeito das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. O capítulo seguinte apresenta aos leitores a Unilab o objeto de estudo da pesquisa. Ela foi a primeira instituição de ensino superior criada no país para promover a integração educacional e cultural com os países que adotam a língua portuguesa como oficial, destacando-se os países de origem africana.

Dando continuidade à leitura, no quarto capítulo, apresenta-se uma breve contextualização do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab, no Campus dos Malês, além do projeto político-pedagógico e currículo do curso. No quinto capítulo, o leitor encontra o mapeamento das produções acadêmico-científicas que versam

sobre estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais produzidas nos últimos cinco anos.

O sexto capítulo traz os procedimentos metodológicos utilizados para a concretização dos objetivos da dissertação. Nele, o leitor encontra a caracterização da pesquisa, o lócus e os sujeitos envolvidos na pesquisa, as técnicas de coleta de dados e as técnicas para análise e discussão dos resultados obtidos em campo.

No capítulo seguinte, o leitor encontra as narrativas a respeito do papel das estratégias de ensino para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais construídas a partir dos olhares de três professores e quatro egressos entrevistados, no âmbito da Unilab, além das percepções da pesquisadora em suas vivências em sala de aula durante um semestre letivo. As narrativas levaram em consideração, também, a análise de documentos proposta na metodologia da pesquisa.

Por fim, no oitavo e último capítulo, esboçam-se as principais considerações, nas quais são evidenciadas as limitações do estudo e tecidas sugestões a respeito da necessidade de se realizar novas investigações científicas que possam dar continuidade à construção epistemológica dessa temática.

## 2 A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL

No decorrer da história da humanidade parece não faltar exemplos ou mesmo situações que evidenciem como, de certa forma, o homem tem dificuldades para conviver com as diferenças. A história revela que as diferenças entre os homens, ao contrário de serem valorizadas, exaltadas e elevadas às categorias superiores, parecem ser renegadas, subalternizadas e diminuídas, enfim, subordinadas e hierarquizadas dentro de fortes e constantes relações de poder e dominação (ARANHA; MARTINS, 2000; CHAUI, 2002).

Uma das consequências trágicas dessa relação de dominação e de poder foi, sem dúvida alguma, o tráfico de seres humanos para serem escravizados, a qual a história da humanidade não carece de vestígios dessa prática perversa e cruel praticada por diversas civilizações antigas do oriente e do ocidente.

Na Grécia antiga, berço da democracia e da cidadania ocidental, ser cidadão implicava pertencer a uma classe socialmente valorizada que, geralmente, era composta por filósofos e pensadores que decidiam o futuro da *polis* grega. A essa classe era dado o direito a voto e voz nas amplas discussões políticas sobre os destinos da *polis*. O cidadão desse período restringia-se ao homem ateniense, uma vez que as mulheres, os estrangeiros e os escravos não eram considerados cidadãos e, por consequência, não tinham o direito à educação e tampouco às instruções que lhes preparassem para participar ativamente da vida política (ARANHA; MARTINS, 2000; CHAUI, 2002).

Desde a Grécia clássica, os destinos da humanidade parecem ser estabelecidos por uma determinada classe social que impusera sobre as outras as suas formas de ser e de estar no mundo. Com a necessidade dos homens de se expandirem para conquistar e dominar novas terras, novas culturas e novas civilizações, a imposição de valores hegemônicos foi se evidenciando e se concretizando cada vez mais, a ponto de se forjar um dos fenômenos de grande expressividade na vida atual – a globalização. Isto é, a tentativa de impor valores universais às mais diversas e diferentes sociedades em todo o globo terrestre.

As navegações, nesse sentido, podem ser entendidas como uma das primeiras tentativas dos homens em expandir as suas visões a respeito do globo terrestre. Nesse período da história, duas grandes nações europeias disputavam entre si a conquista de novos territórios no ocidente: Espanha e Portugal. Capitaneadas pelas tecnologias náuticas, as duas nações descobriam o mundo ao seu redor, sendo Portugal a primeira nação a aportar em terras brasileiras, no ano de 1500, e, percebendo o potencial econômico e comercial dessas terras, a transformou em colônia (FAUSTO; HOLANDA, 1985).

No entanto, como discutido anteriormente, desde a Grécia, com a sua cultura democrática, havia segregações e distinções entre os homens, cujas marcas se evidenciavam pela imposição de valores hegemônicos. Apesar de existirem escravos na sociedade grega, eles não perderam a sua condição de humanidade como aconteceu com os povos indígenas e africanos escravizados no período colonial e imperial, no Brasil, que foram objetados e, portanto, transformados em mercadorias de consumo. Aqui, especialmente entre o final do século XV e início do século XVI, os colonizadores portugueses encontraram os povos indígenas e impuseram a eles os valores sociais da coroa portuguesa. Os operadores desse processo de dominação cultural foram os jesuítas que, em solo brasileiro, submeteram os indígenas a um intenso processo de aculturação, a exemplo da imposição do catolicismo como religião.

Nesse processo, faz-se necessário lembrar que a Igreja Católica apoiou a Expansão Marítima, objetivando, portanto, ampliar o seu exército de fies e, nesse sentido, todos os indígenas que, de certa forma, fossem inseridos no processo de catequização, ficavam proibidos de serem escravizados pelos senhores. No entanto, há relatos históricos que afirmam que mesmo aldeados, muitos indígenas eram explorados nesses locais.

A escola dos jesuítas tinha a função de catequizar esses indivíduos, fazendo-os aceitar a sua condição de escravizados porque era uma vontade de Deus, criador do mundo e de tudo o que existia entre eles. O apelo à divindade máxima era pré-condição para conformar esses seres em sua condição existencial de existirem para servir e ser leal ao homem branco, detentor de poder e de prestígio social. No entanto, os povos indígenas, segundo Moura (1988), apresentaram uma série de questões que não os tornaram, de modo geral, objeto de insistente exploração econômica por parte dos colonizadores, ainda que pequenos produtores, no século XVIII, em várias regiões do país, tenham utilizado a mão de obra indígena, já que não possuíam condições econômicas suficientes para fazer uso da mão de obra escravizada africana.

Dentre os elementos problematizadores para a exploração econômica dos indígenas estava o aspecto cultural do seu povo, já que os indígenas não possuíam o hábito de se submeterem a uma rotina de trabalho baseada na produção de excedentes, uma vez que a sua cultura era sustentada em uma manutenção para a subsistência. Outro elemento complicador exploração econômica dos povos indígenas esteve relacionado à questão demográfica, visto que no litoral brasileiro a população de índios foi reduzida sensivelmente em decorrência de uma série de doenças trazidas pelos portugueses, as quais foram responsáveis pela morte de milhares de índios. Associado a esses dois elementos, podemos apontar, também, as

constantes fugas da população indígena que conhecia, muito bem, as matas e, portanto, o interior do país e, com isso, havia uma grande dificuldade dos colonizadores em recapturá-los para as atividades econômicas exploratórias.

Em seu livro intitulado “O tempo da dor e do trabalho”, a professora Maria Hilda Baqueiro Paraiso (2014), observa que, apesar de existirem trabalhos, na literatura, que salientam a ideia de que o trabalho indígena foi substituído completamente pelo trabalho escravo, no período colonial e imperial, há que se ressaltar que em muitas regiões do Brasil, especialmente as interioranas, o povo indígena continuou a ser utilizado como mão de obra barata para a economia de exploração, sobretudo pelos pequenos produtores que, como já dito, não possuíam recursos econômicos para compra de mão de obra escravizada, advinda dos países africanos.

Assim, da mesma forma que ocorreu com os índios, os africanos escravizados também foram submetidos ao processo de aculturação, ou seja, de dominação e de imposição da cultura do homem branco europeu. Nesse sentido, todo o esforço dos Jesuítas consistia em docilizar os indivíduos, impondo-lhes uma cultura de subalternização, de obediência e de inferiorização a ponto de enfraquecer o processo de resistência à matriz de cultura dominante (ARANHA, 1989; GADOTTI, 2004).

Para além de exercer a dominação desses indivíduos por meio do culto à divindade cristã, a escola dos jesuítas estava incumbida de exercer dominação epistemológica, isto é, pela construção de uma espécie do que se chama atualmente de matriz curricular, que atuaria justamente legitimando determinados saberes em detrimento de outros. Na referida escola, os conteúdos tratados em sala de aula estavam muito relacionados aos interesses mercantis da época, que ofertavam uma educação instrumentalizada, pragmática, utilitária e que, por consequência, não corroborava para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (ARANHA, 1989; GADOTTI, 2004; SAVIANI, 2007).

O aprendizado das artes, da cultura e da ciência estavam reservados a uma pequena elite formada por homens brancos e europeus, cujo conhecimento permitia a dominação dos demais homens, pela imposição de sua visão de mundo. Os africanos escravizados eram considerados seres inferiores sem alma, seu valor era apenas mercadológico e comercial; a escravização seria a oportunidade de humanização e salvação (LIMA, 2004).

O projeto autoritário de dominação fortemente presente no pensamento da elite branca brasileira, marcada pela desigualdade, exclusão e pela tentativa de acultramento do povo negro, sobreviveu por mais de 300 anos de escravidão e, ainda hoje, é muito visível na sociedade, principalmente no sistema de ensino brasileiro. Basta observar ao redor para

perceber o número de pessoas negras ocupando as funções mais discriminadas socialmente, como faxineiros, cozinheiros, zeladores, pedreiros, carpinteiros, encanadores, motoristas de transportes públicos e vigilantes, dentre outras atividades, que, apesar de sua importância, são marginalizadas e desvalorizadas.

Se as pessoas negras ocupam, predominantemente, funções socialmente desvalorizadas, os brancos, de modo geral, são encontrados assumindo as funções mais valorizadas socialmente, como magistrados, procuradores, defensores, delegados, pilotos de avião, políticos, empresários, artistas e intelectuais, somente para citar algumas que, de certa forma, demandam acesso à educação, à cultura e ao conhecimento, sobretudo colonizado, eurocêntrico e valorizado pelos currículos escolares.

O interessante nessa discussão é observar que o problema parece ser um pouco mais complexo do que apenas justificar posições sociais por meio do tipo de acesso a um conhecimento socialmente valorizado. A discussão parece mais sutil na medida em que começa a se pensar sobre quem ou por que determinado tipo de conhecimento tem que ser superior a outro tipo. Por que a cultura branca e eurocêntrica tem que prevalecer nos currículos escolares a ponto de relegar a cultura africana e indígena?

Responder a questões como essas não é uma tarefa das mais simples e fáceis. É certo que uma primeira tentativa de pensar as questões está relacionada ao papel reprodutor da escola, visto que muitas vezes, conforme Bourdieu e Passeron (1982), a escola e seus atores sociais atuam de forma neutra em suas estruturas. Ou seja, quando se pensa em uma escola questionadora, mobilizada para as transformações sociais e organizada para construir a realidade de outra forma, depara-se com uma condição totalmente inerte da instituição escolar, sendo ela apenas mais um mecanismo de poder e de dominação social de uma classe em detrimento de outra.

Ainda que se vislumbre um país tão plural e diverso como é o Brasil, constituído, em sua essência, pelas ricas e significativas contribuições de variadas culturas, como a cultura branca e eurocêntrica, a cultura indígena e a cultura africana, ainda é possível encontrar instituições de ensino e educadores que apresentam bastante dificuldade para trabalhar com as questões da educação das relações étnico-raciais. Primeiro porque acreditaram e acreditam que o país não enfrenta o problema do racismo e, segundo, porque diante da constatação do racismo e da necessidade de discutir a questão em sala de aula, não se veem preparados para tal (BRASIL, 2004).

É evidente que tanto uma questão quanto a outra corroboram para criar, nas instituições de ensino e nos educadores, um comodismo para a não discussão da educação das

relações étnico-raciais em sala de aula, transformando-as em instituições e atores neutros dentro do processo. Gomes (2005) alerta que a “suposta neutralidade” contribuiu, em muito, para aumentar as desigualdades e institucionalizar práticas racistas e discriminatórias.

[...] o racismo em nossa sociedade se dá de um modo muito especial: ele se afirma através da sua própria negação. Por isso dizemos que vivemos no Brasil um racismo ambíguo, o qual se apresenta, muito diferente de outros contextos onde esse fenômeno também acontece. O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2005, p. 46).

Como ressalta Gomes (2005), quanto mais a sociedade, a escola, o poder público e as demais instituições sociais se negarem a, primeiramente, reconhecer a existência do racismo no país e, posteriormente, enfrentá-lo de frente com amplas e variadas discussões em torno dessa triste prática social, mais a sociedade estará, contraditoriamente, contribuindo para a consolidação e a institucionalização do racismo.

Toda essa dificuldade em falar de racismo parece ter suas raízes baseadas numa herança escravista, que durante séculos subjuguou, silenciou e impediu o povo negro de ter voz e vez nos variados espaços sociais e, inclusive, educacionais. Os currículos escolares, de modo geral, reproduzem uma cultura hegemônica, cuja identidade nacional está vinculada a uma cultura eurocêntrica ocidental que sempre ignorou as narrativas históricas e culturais de grupos politicamente subordinados. Dessa forma, o que permeia as instituições de ensino no país é uma cultura branca e eurocêntrica que nega, desvaloriza e sucumbe a cultura africana e indígena, o que corrobora para milhares de alunos afro-brasileiros (negros e pardos) desistam da escola, porque não a veem como espaço de representação de sua cultura.

Apesar da resistência da sociedade brasileira em discutir as questões raciais, o movimento negro e outros atores sociais trazem ao debate a identidade racial da população negra, reafirmando o povo negro na cena histórica, reivindicando a criação de políticas voltadas para o reconhecimento e a garantia de direitos capazes de alterar a situação de desigualdades e de injustiças sociais praticadas historicamente contra a população negra.

Um dos primeiros dispositivos legais foi a Constituição Federal, promulgada em 1988. Em seu artigo 4º, a constituição previu que o Brasil, nas suas relações internacionais, deve reger-se pelo princípio do repúdio a todas e quaisquer práticas que incitem o racismo entre os

cidadãos brasileiros, tornando crime inafiançável e imprescritível a prática do racismo no país.

Outra legislação de grande relevância e que representou uma conquista importante para a luta do povo negro contra as práticas de discriminação racial, foi a aprovação da Lei Federal nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Ela regulamenta os crimes de preconceito de raça, cor, etnia e religião, e estabelece penas para os atos discriminatórios. Foi por meio dessa lei que o povo negro teve assegurado o direito de culto às religiões de matrizes africanas, o que contribuiu para o fortalecimento de sua cultura e identidade.

Além desses dispositivos legais supracitados, houve a Conferência Mundial contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerâncias correlatas. O evento aconteceu em Durban, na África do Sul, em 2001. Nele, o Brasil assumiu, perante todas as nações participantes do evento, o compromisso de criar uma agenda de políticas públicas para a inclusão da população afro-brasileira no campo da educação.

Historicamente, pode-se indicar que a primeira política pública criada no país para fortalecer a discussão das relações étnico-racial foi a criação, em 2003, da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O órgão tinha como atribuição formular, coordenar e articular políticas e diretrizes para a promoção da igualdade racial e proteger direitos dos grupos raciais e étnicos historicamente discriminados, com ênfase na população negra. A SEPPIR representou a concretização de uma reivindicação histórica dos movimentos negros, ao tempo em que demonstrou o comprometimento dos órgãos governamentais com a temática racial.

O debate sobre as questões étnico-raciais ganhou força ao instituir uma agenda de políticas públicas e institucionais, corroborando para o surgimento de outros dispositivos legais que, ainda hoje, servem como suportes para o fortalecimento da luta pela consolidação, reconhecimento, valorização e afirmação da cultura africana e afro-brasileira em todo o país. A Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei nº 9.394/1996, estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas nos espaços formais de educação.

A Lei nº 10.639/03 se volta para a correção de uma desigualdade histórica que recai sobre um segmento populacional e étnico-racial específico, ou seja, os negros brasileiros. Ao fazer tal movimento, o Estado brasileiro, por meio de uma ação educacional, sai do lugar da neutralidade estatal diante dos efeitos nefastos do racismo na educação escolar e na produção do conhecimento e se coloca no lugar de um Estado democrático, que reconhece e respeita as diferenças étnico-raciais e sabe da importância da sua intervenção na mudança positiva dessa situação (GOMES, 2010, p. 1).

Concomitante à promulgação da Lei nº 10.639/2003, foi aprovada e publicada, em 2004, a Resolução CNE/CP nº1/2004, que instituiu as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana. A resolução norteia a elaboração curricular de conteúdo a serem trabalhados em salas de aulas das escolas do Ensino Fundamental e Médio, bem como das instituições de ensino superior que compõem o rol de instituições públicas e privadas no país.

Ainda em 2004, o país experimentou a aprovação do Parecer CNE/CP nº 003/2004, que detalha as responsabilidades de cada ente federativo quanto à implementação da Lei nº 10.639/2003, ao tempo em que delinea a infraestrutura física necessária para implementar a referida lei e a necessidade de amplas formações didáticas e pedagógicas que possam servir de suporte na preparação dos professores e demais atores do campo da educação. Isso para atender às demandas contemporâneas da sociedade brasileira e, em especial, para identificar e superar as manifestações de preconceito, racismo e discriminação produzidas no âmbito da instituição escolar. O parecer soma-se aos esforços governamentais pela concretização de uma escola capaz de estabelecer novas relações entre os diferentes grupos étnico-raciais e que promova uma efetiva mudança comportamental em prol de uma sociedade plural e democrática.

O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade. Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos - para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (BRASIL, 2004, p. 10).

A legislação que prevê o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira representa a concretização de uma longa trajetória de luta da população, como também, uma grande conquista dos movimentos sociais, em especial do movimento negro, que durante décadas reivindicou o reconhecimento e valorização da identidade cultural africana, que muito contribuiu para a formação da identidade cultural da sociedade brasileira.

No próximo tópico, apresta-se ao leitor um aprofundamento sobre o ensino das relações étnico-raciais a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

## 2.1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

No decorrer da história do Brasil, seja no período colonial, imperial ou mesmo republicano, acumula-se uma dívida histórica com a população negra em relação ao acesso à educação e aos instrumentos de conhecimento e saber historicamente valorizados pela cultura eurocêntrica. Ao povo negro, ora arrancado como objeto de consumo de suas terras africanas, foram negadas todas as possibilidades de manifestação dos saberes acumulados. Basta lembrar que muitos deles eram reis, rainhas, artistas, músicos, enfim, exerciam as mais variadas atividades políticas, artísticas, culturais e intelectuais em territórios africanos.

No entanto, ao serem sequestrados de suas terras e trazidos como mercadorias em navios negreiros, suas identidades, culturas, crenças, histórias e valores foram negados, silenciados, de modo a não comprometer os interesses mercantilistas de exploração da mão de obra dos escravizados nas fazendas e engenhos espalhados em todo o território brasileiro.

Nesse sentido, o Estado brasileiro possui uma grande parcela de responsabilidade no processo de dominação da cultura da população branca e eurocêntrica sobre a cultura da população afro-brasileira e africana, visto que sempre adotou uma postura ativa e permissiva em relação à discriminação e ao preconceito racial. Evidência disso é o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que “[...] estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores” (BRASIL, 2004, p. 7), ou mesmo o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, publicado 24 anos após o decreto anterior, e que ainda segregava a população negra, impedindo-a, a todo o custo, de frequentar os estabelecimentos oficiais de ensino. O Decreto nº 7.031-A estabelecia, dentre outros aspectos, que “[...] os negros só podiam estudar no período noturno [apresentando estratégias] no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares” (BRASIL, 2004, p. 7).

Apesar da escola, como já relatado, em muitas situações atuar como um instrumento de reprodução social do poder instituído, ela também precisava ser entendida como um dos poucos espaços de resistência, um dos escassos espaços de transformações sociais. Um

cidadão instruído e consciente dos seus direitos e deveres pode atuar ativamente e criticamente para a construção de uma sociedade cada vez mais justa, solidária, ética e comprometida com o fortalecimento da democracia, da diversidade e do respeito às diferenças.

O racismo pode não necessariamente nascer na escola “[...] porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2004, p. 14). Gomes (2005) fez uma paráfrase interessante para chamar a atenção de que ninguém nasce negro no Brasil, isto é, as pessoas se tornam negras a partir de uma categoria social inventada pela branquitude e ao tornar-se negras estão sujeitas a todo o tipo de discriminação, preconceito e todas as formas de exclusão e segregação social. O racismo, como argumentam autores como Munanga (2003), não é uma questão física ou biológica, como muito se pensou durante vários anos, mas uma questão estritamente de ordem social, histórica, política e cultural. E como a questão do racismo é desta segunda ordem, cabe à escola um papel fundamental na empreitada.

A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 15).

Para que a escola consiga obter êxito na missão de desfazer mentalidades racistas e discriminatórias seculares e de superar o etnocentrismo europeu, ainda fortemente presente em sua concepção de educação, faz-se necessário reestruturar as relações étnico-raciais e sociais, construindo pedagogias antirracistas. No entanto, fazer isso sem pretender estabelecer uma etnia como superior à outra e sem negar as contribuições da cultura eurocêntrica para o mundo ocidental.

Nesse sentido, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana se tornam um instrumento importantíssimo para o fortalecimento de uma pedagogia antirracista. Esta propõe reflexões críticas e formativas, no sentido de ressaltar as diversas contribuições, não somente econômicas, mas também culturais, lingüísticas, sociais, políticas, tecnológicas, literárias, gastronômicas, científica e religiosa, entre outras, que o povo negro e o indígena trouxeram para a formação da nação brasileira.

Ao fazer referência ao termo diretriz, deve-se pensá-lo como orientações gerais,

referências e critérios que devem ser pensados e adotados não necessariamente como critérios uniformes a serem seguidos, mas, sobretudo, como pontos de partida. Eles orientarão novos rumos e encaminhamentos a serem trilhados, pois “[...] não visam a desencadear ações uniformes, todavia, objetivam oferecer referências e critérios para se programar ações, as avaliarem e as reformularem quando necessárias” (BRASIL, 2004, p. 26).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana correspondem a um conjunto de orientações para a “[...] reorganização do currículo escolar a fim de que ele contemple a história e cultura do povo negro” (MARQUES; SÁ; SOUZA, 2015, p. 15). No texto introdutório do documento, esclarece-se sobre qual é a sua principal finalidade, que consiste em “[...] oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade” (BRASIL, 2004, p. 10).

Os conteúdos trabalhados nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais possuem destinatários muito bem identificados, ao abranger tanto os “[...] administradores dos sistemas de ensino, mantenedoras de estabelecimentos de ensino e as instituições de ensino”, como também “[...] seus professores e a todos implicados na elaboração, execução, avaliação de programas de interesse educacional, de planos institucionais, pedagógicos e de ensino” (BRASIL, 2004, p. 10). Mas a abrangência dessas diretrizes não se limita, unicamente, aos gestores e aos professores, mas inclui, também, “[...] as famílias dos estudantes, eles próprios e todos os cidadãos comprometidos com a educação dos brasileiros, para nele buscarem orientações, quando pretenderem dialogar com os sistemas de ensino, escolas e educadores, no que diz respeito às relações étnico-raciais” (BRASIL, 2004, p. 10).

Como toda política pública, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais estabelecem o seu conjunto de metas, que estão ancoradas no direito do povo negro em se reconhecerem na cultura nacional, em manifestarem politicamente a sua visão de mundo com autonomia individual e coletiva, assim como o direito de acesso e permanência à educação de qualidade em todos os níveis de formação intelectual. Além dessas metas, o documento prevê uma formação sólida, reflexiva e crítica capaz de preparar os indivíduos para lidarem com as tensas relações produzidas pelo racismo e pela discriminação, além de uma sensibilização capaz de formar cidadãos conscientes quanto à necessidade de respeitar os diferentes grupos étnico-raciais, sejam eles africanos, europeus,

asiáticas ou indígenas.

Do ponto de vista epistemológico, verifica-se que o documento das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais está estruturado em duas principais vertentes, que se constituem, para a maioria dos pesquisadores e militantes do movimento negro no Brasil, os pilares básicos pelos quais se passa toda a discussão sobre o racismo e suas formas de combate, a saber: (1) O mito da democracia racial e (2) as políticas afirmativas.

O mito da democracia racial é uma tese social criada nas décadas de 1930 e 1940 para concorrer com outras teorias racistas anteriores a ela, como as teses eugenistas que defendiam o “branqueamento” das raças pelo conceito de bem-nascido (ABREU; MATTOS, 2008). A tese do branqueamento iniciou-se nas primeiras décadas do século XIX, e se intensificou logo após o final da abolição, quando o governo brasileiro resolveu incentivar a imigração do povo branco europeu, acreditando que, em pelo menos 100 anos, o país teria uma população totalmente branca, porque se acreditava que a gênese da população branca era superior ao da população negra. As precárias condições de vida, nas quais o povo negro estavam submetidos após o processo abolicionista, corroboraram, inclusive, para que os governantes brasileiros acreditassem que, em pequeno espaço temporal, a população de negros simplesmente desapareceriam, por completo, do território brasileiro.

A tese do mito da democracia racial pode ser percebida como uma espécie de “desenvolvimento paralisante”. Por um lado, contrapôs-se às teses do branqueamento e de tantas outras que buscavam comprovar, cientificamente, a inferiorização dos negros com a comprovação de teses bioantropológicas, nas quais se defendia a estigmatização do negro enquanto delinquente, formulada por pesquisadores como o francês Cesare Lombroso e o médico legista e antropólogo baiano Raimundo Nina Rodrigues.

Por outro lado, apesar de avançar nessa questão, o mito da democracia racial trouxe a ideia de que brancos, negros e índios viviam harmoniosamente no Brasil, a ponto de despertar o interesse de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), para entender de que modo ocorria essa harmonia étnica no Brasil e como a experiência poderia ser disseminada para as outras nações que se deparavam com inúmeros e variados conflitos étnicos em seus territórios.

Gilberto Freyre, no livro intitulado “Casa grande e Senzala”, foi um dos principais intelectuais brasileiros que alimentou, cientificamente, o mito da democracia racial ao defender que brancos, negros e índios viviam em harmonia no país e que falar em racismo no Brasil era cometer um grande equívoco. É preciso lembrar que a ONU enviou comissões de

especialistas ao país para realizar diagnóstico sobre a situação, ao tempo em que contratou pesquisadores locais do porte de Fernando Henrique Cardoso e Florestan Fernandes, dentre outros, para efetivar um estudo detalhado e aprofundado da situação dos negros no país. Nessa ocasião, foi constatado que a democracia racial realmente não passava de um grande mito, uma vez que a população negra, após vários anos de abolição, ainda viviam nos piores índices de desenvolvimento humano, comparado aos brancos, residindo nas periferias das grandes capitais e exercendo as piores atividades remuneratórias, o que não permitiu sair das estatísticas de violência que sempre marcou a população negra.

De acordo com Munanga (2003, p. 11), o mito da democracia racial “bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre as políticas de ações afirmativas, [atrasando] também o debate nacional sobre a implantação do multiculturalismo no sistema educacional brasileiro”. Apesar de toda a violência do racismo e da discriminação racial praticada contra a população negra no país, o mito da democracia racial, conforme Nilma Lino Gomes (2005, p. 56), consegue construir um discurso que desvia o “[...] olhar da população e do próprio estado brasileiro das atrocidades cometidas contra os africanos escravizados no Brasil e seus descendentes, impedindo-os de agirem de maneira contundente e eficaz na superação do racismo”. Não é por acaso que o mito da democracia racial, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, difunde a crença de que “[...] se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros” (BRASIL, 2004, p. 12).

Arrancar a confissão do brasileiro de que ele é racista é o primeiro passo para combater, de frente, o problema da discriminação racial no país, visto que enquanto se acreditar estar vivendo em uma democracia racial de total harmonia entre as raças e que falar em racismo aguça práticas racistas, talvez se esteja contribuindo, ainda mais, para a ratificação da discriminação e do preconceito racial no país. De acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, as políticas afirmativas são uma das principais ações a serem utilizadas pelo Estado para corrigir as desigualdades raciais e sociais existentes no país, ao ofertar tratamento diferenciado “[...] com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória” (BRASIL, 2004, p. 12).

As ações das políticas afirmativas, como explicitam as diretrizes (BRASIL, 2004), são resultado dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro com os demais países, como ocorreu, por exemplo, na convenção da Organização das Nações Unidas para a

Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), ocorrida em 1960. Nela foi discutido o combate ao racismo em todas as formas de ensino, como também na Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Discriminações Correlatas, ocorrida em 2001.

As ações afirmativas, no campo da educação, cresceram de forma significativa nas gestões do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, por conta não apenas do reconhecimento do governo brasileiro em relação à discussão das questões étnico-raciais, mas, sobretudo, por conta da força dos movimentos negros na participação e elaboração de políticas públicas voltadas para tratar das questões raciais. A política de cotas no ensino público superior pode ser citada como uma das grandes conquistas do povo negro nos últimos anos. Com essa medida, os negros não só conseguiram adentrar o espaço público universitário, como também tiveram a oportunidade de cursar bacharelados que, historicamente, estiveram reservados e ocupados, prioritariamente, pela população branca, a exemplo de cursos como Medicina, Direito e Odontologia (BRASIL, 2006).

Apesar de ter iniciado no campo da educação, as políticas afirmativas de cotas no Brasil se expandiu para outras atividades do Estado, como o serviço público federal, cujo resultado foi a promulgação da Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Por meio da Lei nº 12.990, já é possível encontrar, em salas de aulas de muitas universidades públicas federais, professores e professoras negras que adentraram nas instituições por meio do sistema de cotas raciais. No serviço de saúde pública federal, os pacientes também já se deparam com médicas, enfermeiras e dentistas negras, que também passaram a trabalhar para a administração pública federal por meio das cotas raciais. Além do governo federal, os estados e municípios criaram políticas públicas para garantir à população negra escolarizada o acesso ao serviço público no Brasil.

Diante do exposto, é possível perceber que tanto o conceito de mito da democracia racial quanto o de políticas de ações afirmativas estruturam epistemologicamente o documento das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Pelo próprio título das diretrizes, pode-se verificar que além dessas duas grandes divisões epistêmicas, o documento se estrutura em dois eixos discursivos: (1) educação das relações étnico-raciais; e (2) ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

No primeiro eixo discursivo, a discussão gira em torno da reeducação das relações entre brancos e negros. O documento traz a conceituação de raça como uma construção social forjada nas tensões entre brancos e negros, muitas vezes silenciados por serem vividos sob a égide da democracia racial. O conceito de raça, no documento, afasta-se, por completo, da concepção biológica que fora abandonada no séc. XX, porque graças ao progresso na genética humana concluiu-se que “[...] os patrimônios genéticos de dois indivíduos pertencentes a mesma raça pode ser mais distante do que os pertencentes às raças diferentes” (MUNANGA, 2003, p. 4).

Quando as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais se referem ao termo raça, é feita uma associação “[...] às relações sociais para informar como determinadas características físicas, como cor de pele, tipo de cabelo, entre outras, influenciam, interferem e até mesmo determinam o destino e o lugar social dos sujeitos no interior da sociedade brasileira” (BRASIL, 2004, p. 13).

Dessa maneira, ser negro no Brasil é uma questão bastante complexa, porque não está associada, como ocorre nos Estados Unidos, ao patrimônio genético familiar. Para os norte-americanos, basta que ele tenha um ascendente negro na família para ser considerado negro (NOGUEIRA, 1985). No Brasil, pelo contrário, há uma grande complexidade no processo de construção da identidade negra, fruto da própria desvalorização da cultura e da identidade de matriz africana no decorrer da história. Basta lembrar que o termo negro era utilizado pelos senhores de escravos para denominar, pejorativamente, os escravizados. Em face dessa complexidade na construção da identidade negra no Brasil, não é incomum “[...] algumas pessoas de tez clara e traços físicos europeus, em virtude de o pai ou a mãe ser negro(a), se designarem negros; e que outros, com traços físicos africanos, se digam brancos” (BRASIL, 2004, p. 15).

Para além desse dilema, as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais trazem à baila outro aspecto importante: a ideia de que o negro é o primeiro a discriminar outro negro. O documento ressalta que essa ideia está muito associada, ainda, à teoria do “branqueamento” racial que, lamentavelmente, permeia a cabeça de muitas pessoas, inclusive a do próprio negro, na medida em que a referida teoria acusa que ser branco significa ser bom, belo, bonito, forte, inteligente e estrategista. Enfim, ser branco é sinônimo de ter o direito de estar no comando e dizer o que é bom para todos (BRASIL, 2004).

Para finalizar o primeiro eixo discursivo das diretrizes, há um questionamento no âmbito racial, em uma tentativa de desmistificar a ideia de que o racismo é um tema que interessa apenas aos negros, aos movimentos negros e aos estudiosos do tema. O documento

chama à atenção de que a discussão sobre o racismo deve permear as mais diversas instituições sociais, como a própria escola, cuja relevância já foi apontada na parte introdutória deste capítulo.

Mas como a escola poderia contribuir para combater o racismo e todas as formas de discriminação e preconceito do povo negro na sociedade brasileira? Uma possível resposta é trazida na segunda parte do documento das diretrizes, na qual são enfatizados os conteúdos curriculares necessários para o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, bem como as estratégias de ensino necessárias para a sua concretização.

No entanto, ensinar conteúdos da história e da cultura afro-brasileira e africana pressupõe a capacitação de professores inseridos no Ensino Fundamental, Médio e Superior de instituições públicas e privadas, uma vez que as diretrizes foram publicadas no ano de 2004, quando muitos professores já haviam obtido suas titulações ou já estavam exercendo suas funções em sala de aula. Para tanto, as diretrizes tecem algumas orientações relacionadas ao apoio contínuo e sistemático aos professores, no que diz respeito ao trabalho com a questão étnico-racial em sala de aula, como exposto nos trechos a seguir.

Apoyo sistemático aos professores para 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;

[...]

Levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola e encaminhamento de medidas para resolvê-las, feitos pela administração dos sistemas de ensino e por Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros;

[...]

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

[...]

Instalação, nos diferentes sistemas de ensino, de grupo de trabalho para discutir e coordenar planejamento e execução da formação de professores para atender ao disposto neste parecer quanto à Educação das Relações Étnico-Raciais;

[...]

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;

[...]

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 23).

Além das orientações sobre a formação de professores para trabalharem com conteúdos relacionados ao ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, o documento especifica, de maneira bastante detalhada, os conteúdos temáticos a serem trabalhados pelos professores em sala de aula, quando o assunto for história afro-brasileira, história da África e cultura afro-brasileira. Os excertos abaixo ilustram os conteúdos de cada tema.

O ensino de História Afro-Brasileira abrangerá, entre outros conteúdos, iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos, a começar pelo de Palmares, e de remanescentes de quilombos, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios, regiões (exemplos: associações negras recreativas, culturais, educativas, artísticas, de assistência, de pesquisa, irmandades religiosas, grupos do Movimento Negro). Será dado destaque a acontecimentos e realizações próprios de cada região e localidade.

[...]

Em História da África, tratada em perspectiva positiva, não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente, nos tópicos pertinentes se fará articuladamente com a história dos afrodescendentes no Brasil e serão abordados temas relativos: – ao papel dos anciãos e dos griots como guardiões da memória histórica; – à história da ancestralidade e religiosidade africana; – aos núbios e aos egípcios, como civilizações que contribuíram decisivamente para o desenvolvimento da humanidade; – às civilizações e organizações políticas pré-coloniais, como os reinos do Mali, do Congo e do Zimbábwe; – ao tráfico e à escravidão do ponto de vista dos escravizados; – ao papel de europeus, de asiáticos e também de africanos no tráfico; – à ocupação colonial na perspectiva dos africanos; – às lutas pela independência política dos países africanos; – às ações em prol da união africana em nossos dias, bem como o papel da União Africana, para tanto; – às relações entre as culturas e as histórias dos povos do continente africano e os da diáspora; – à formação compulsória da diáspora, vida e existência cultural e histórica dos africanos e seus descendentes fora da África; – à diversidade da diáspora, hoje, nas Américas, Caribe, Europa, Ásia; – aos acordos políticos, econômicos, educacionais e culturais entre África, Brasil e outros países da diáspora.

[...]

O ensino de Cultura Africana abrangerá: – as contribuições do Egito para a ciência e filosofia ocidentais; – as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; – as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos, de mineração e de edificações trazidas pelos escravizados, bem como a produção científica, artística (artes plásticas, literatura, música, dança, teatro), política, na atualidade (BRASIL, 2004, p. 21-22).

Descritos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula quando o assunto se refere ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, as diretrizes curriculares nacionais trazem um conjunto de estratégias de ensino que poderão ser pensadas pelos professores de todos os níveis de ensino, para tratar do tema com seus alunos.

Para os espaços formais de aprendizagem, as diretrizes orientam a publicação de livros, materiais didáticos, elaboração de bibliografias, mapas da diáspora, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, dentre outros materiais, para nortear as atividades formativas relacionadas ao ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam ao disposto neste parecer, em cumprimento ao disposto no Art. 26A da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira, corrijam distorções e equívocos em obras já publicadas sobre a história, a cultura, a identidade dos afrodescendentes, sob o incentivo e supervisão dos programas de difusão de livros educacionais do MEC – Programa Nacional do Livro Didático e Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE).

[...]

Divulgação, pelos sistemas de ensino e mantenedoras, com o apoio dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, de uma bibliografia afro-brasileira e de outros materiais como mapas da diáspora, da África, de quilombos brasileiros, fotografias de territórios negros urbanos e rurais, reprodução de obras de arte afro-brasileira e africana a serem distribuídos nas escolas da rede, com vistas à formação de professores e alunos para o combate à discriminação e ao racismo.

[...]

Realização, pelos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, de atividades periódicas, com a participação das redes das escolas públicas e privadas, de exposição, avaliação e divulgação dos êxitos e dificuldades do ensino e aprendizagem de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e da Educação das Relações Étnico-Raciais; assim como comunicação detalhada dos resultados obtidos ao Ministério da Educação, à Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial, ao Conselho Nacional de Educação, e aos respectivos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, para que encaminhem providências, quando for o caso.

[...]

Inclusão de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola, a não ser quando tratar de manifestações culturais próprias, ainda que não exclusivas, de um determinado grupo étnico-racial (BRASIL, 2004, p. 24-25).

As diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais visa ao ensino e aprendizagem da história e da cultura afro-brasileira e africana para além dos espaços formais de aprendizagem dentro da escola. O documento incentiva, ainda, a criação de bibliotecas e museus para a divulgação das formas de ser e de estar no mundo do povo negro.

Incentiva que o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana deva levar em conta o jeito próprio de ser do negro, ressaltando a exposição e o estudo de suas danças, a coleta, o estudo e a conservação de registros da história não contada, obtidos com membros remanescentes dos quilombolas e das comunidades e territórios negros urbanos e rurais. Destaca, ainda, a necessidade de ensino desses conteúdos em espaços não formais de educação, como os quilombos.

Por último, o documento destaca a necessidade de criação de bibliotecas, centros de documentação, museus, mídiotecas, exposições, enfim, espaços/meios culturais que contribuam para a ampla divulgação da história e da cultura negra em todo o país. Os excertos abaixo ilustram as orientações das diretrizes.

O ensino de Cultura Afro-Brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia-a-dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras;

[...]

Registro da história não contada dos negros brasileiros, tais como em remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais;

[...]

Oferta de Educação Fundamental em áreas de remanescentes de quilombos, contando as escolas com professores e pessoal administrativo que se disponham a conhecer física e culturalmente, a comunidade e a formar-se para trabalhar com suas especificidades;

[...]

Organização de centros de documentação, bibliotecas, mídiotecas, museus, exposições em que se divulguem valores, pensamentos, jeitos de ser e viver dos diferentes grupos étnico-raciais brasileiros, particularmente dos afrodescendentes” (BRASIL, 2004, p. 22-24).

Em suma, acredita-se que só a partir do conhecimento e da valorização da produção cultural dos diferentes povos será possível construir uma sociedade livre das consequências do racismo. No entanto, é necessário que as instituições de ensino adotem uma estrutura física que permita atuarem como um grande laboratório de práticas antirracistas para a promoção da igualdade racial, como forma de garantir que as mudanças não se limitem apenas às matrizes curriculares. É preciso contribuir com o objetivo constitucional de uma pátria livre, justa, plural e diversa, em que a dignidade da pessoa seja respeitada pelo Estado e por todos os brasileiros.

No próximo capítulo, os leitores vão conhecer um pouco da história da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, criada no ano de 2010 e voltada

para a cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP).

### **3 A UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**

A criação da Unilab está associada ao período de estabilização econômica do país, entre os anos de 2003 a 2011, no qual os diversos movimentos sociais estavam lutando pela ampliação de direitos sociais que corroborassem para diminuir as inúmeras desigualdades sociais, ainda fortemente presentes no país. Também está associada às lutas históricas do movimento negro brasileiro ao tensionar a sociedade, o Estado e os demais atores sociais para a discussão “[...] sobre a adoção de políticas afirmativas na educação superior, sobretudo, na modalidade de cotas raciais” (GOMES; VIEIRA, 2013, p. 85).

Se as cotas raciais encontraram, no seu primeiro momento, estranhamento e resistências por parte de diversos setores da sociedade, inclusive da comunidade acadêmica e política, atualmente elas se transformaram em políticas de Estado, as quais “[...] articulam raça, condição econômica e origem na escola pública e passaram a ser adotadas pelas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio” (GOMES; LIMA; SANTOS, 2018, p. 97). A Unilab não é somente fruto da ação do Estado brasileiro em sua política expansionista do ensino superior no país, ela também faz parte da “[...] pauta de políticas de ações afirmativas pleiteadas pelos movimentos sociais negros para o combate ao racismo e a reparação de direitos sociais” (SILVA, M., 2016, p. 121).

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) trouxe benefícios para muitos estados da Federação, em especial para aqueles localizados nas regiões norte e nordeste do país. Em sua grande maioria, eles possuíam apenas uma universidade federal, como foi o caso do Ceará, que abrigava apenas a Universidade Federal do Ceará (UFC), com campus funcionando na cidade de Fortaleza. Ao se considerar a possibilidade do Ceará abrigar uma das universidades de integração que se voltaria para o estabelecimento das relações de cooperação internacional Sul-Sul, a possibilidade concreta de criação da Unilab apontou para a cidade de Redenção/CE – primeira cidade do Brasil que aboliu a escravatura, no ano de 1884.

Todavia, as tensões não foram poucas em relação à definição oficial da localização da sede da instituição, visto que parlamentares federais vinculados às bancadas da Bahia e do Ceará apresentaram argumentos favoráveis aos seus Estados, para que os mesmos viessem a sediar a reitoria da universidade. Os parlamentares da Bahia, por um lado, justificavam que eles possuíam “[...] a maior população de negros no Brasil e, segundo os deputados, teriam mais aproximação com o perfil da universidade” (NOBRE, 2015, p. 30). Já os parlamentares

cearenses argumentavam que o Ceará “[...] teria sido o primeiro a abolir os escravos, em 1884, quatro anos antes do resto do país” (NOBRE, 2015, p. 30) e que, por isso, mereciam sediar a universidade. Entre lutas e tensões, foi decidido que a universidade seria multicampi, com sede no Estado do Ceará e com um campus na Bahia.

Passado o primeiro momento de tensões e negociações em relação à localização física da Unilab, tiveram início as atividades práticas para a implantação do campus sede da Unilab. Em outubro de 2008 foi instituída a Comissão de Implantação da universidade que, ao longo de aproximadamente dois anos, “[...] realizou estudos com o objetivo de identificar problemas e temas de interesse comum ao Brasil e aos países da África, da Ásia e Europa que se expressam ou adotam, como oficial, a língua portuguesa” (UNIVERSIDADE..., 2015, p. 8). Na ocasião, foram desenvolvidas atividades relacionadas ao “[...] planejamento institucional, à organização da estrutura acadêmica e curricular, bem como a administração de pessoal, de patrimônio, de orçamento financeiro” (GOMES; VIEIRA, 2013, p. 87).

Durante esse período, foram realizadas audiências públicas, reuniões, palestras, oficinas, seminários e cursos direcionados para debater temas relacionados às diretrizes curriculares elaboradas por instituições vinculadas ao desenvolvimento da educação superior no mundo, como também para discutir sobre o intercâmbio de conhecimentos na perspectiva da cooperação solidária, além de sua aderência às demandas nacionais, relevantes para o desenvolvimento econômico e social (GOMES; LIMA; SANTOS, 2018).

Em 20 de julho de 2010, o então presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou a Lei Federal nº 12.289, instituindo a Unilab como universidade pública federal, oportunidade na qual nomeou o professor Paulo Speller, que presidiu a comissão de criação, como Reitor *Pro Tempore*. Dessa forma, os trabalhos da comissão de implantação da Unilab foram encerrados, dando-se início a novos desafios em relação à instalação da instituição. Isso demandou o emprego de energia técnica, política e financeira para articular três entes da Federação (União, Estados e Municípios), em prol da efetiva implantação da estrutura física e funcional da Unilab, que se concretizou no dia 25 de maio de 2011. A Unilab, de acordo com a sua lei de criação, tem como objetivo:

[...] ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (BRASIL, 2010, art. 2).

A Unilab, conforme revela a citação acima, é uma instituição federal de ensino, pesquisa e extensão, que deve fundamentar a sua atividade de acordo com a realidade social e econômica das localidades nas quais está inserida (interiorização), ao mesmo tempo em que deve se preparar para promover o avanço da cooperação internacional com os países lusófonos (internacionalização).

Apesar de muitas vezes parecer estranho defender uma missão institucional cuja atenção esteja voltada, ao mesmo tempo, para o processo de interiorização e de internacionalização do ensino como se fossem duas realidades opostas, na verdade, essas duas realidades se complementam quando refletidas à luz do projeto da Unilab. Isso porque os indicadores socioeconômicos da região nordeste, onde a instituição está inserida, assim como a dos países da CPLP, revelam territórios marcados por intensas desigualdades sociais. Dessa forma o desenvolvimento social e econômico das regiões em que a Unilab se propôs a atuar, de acordo com Diógenes e Aguiar (2013), demanda o desenvolvimento de ações associadas às seguintes áreas prioritárias: (1) desenvolvimento rural; (2) saúde coletiva; (3) formação de professores; (4) gestão pública; e (5) tecnologia e desenvolvimento sustentável.

A fim de concretizar a missão institucional de “[...] produzir e disseminar o saber universal, de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países de língua portuguesa, por meio da formação de cidadãos com sólidos conhecimentos filosófico, científico, cultural e técnico” (UNIVERSIDADE..., 2010, p. 12), a Unilab vem delimitando forte presença “[...] na esfera de sua abrangência geográfica, em particular, das comunidades para as quais seus serviços estão direcionados – a região do Maciço de Baturité – CE e São Francisco do Conde – BA e países parceiros” (GOMES; LIMA; SANTOS, 2018, p. 102).

No estado do Ceará, a Unilab conta com três campi universitários e, na Bahia, com um campus. O Campus da Liberdade, a primeira unidade acadêmica da universidade, está situado no município de Redenção, a 72km da capital do Ceará, Fortaleza. O prédio no qual funciona a atual reitoria da universidade foi cedido pela prefeitura municipal local, pelo período de 20 anos. Para abrigar a universidade, o prédio passou por amplas reformas e, atualmente, abriga, além da reitoria, salas de aulas, laboratório de informática, biblioteca, academia de ginástica, espaço de convivência com anfiteatro, auditório e restaurante universitário.

A segunda unidade acadêmica a entrar em funcionamento na Unilab foi o Campus dos Palmares, localizado entre os municípios de Acarape e Redenção, ficando distante cerca de 5km da reitoria da instituição. O campus foi inaugurado no dia 20 de novembro de 2012. O equipamento público que serve de suporte para as atividades desempenhadas no campus foi

cedido pela prefeitura municipal de Acarape. No local, funcionam salas de aulas, gabinetes para professores, administração acadêmica, laboratório de informática, biblioteca e restaurante universitário.

A terceira unidade acadêmica a entrar em operação na Unilab foi o Campus dos Malês, foco deste trabalho. Ele funciona no município de São Francisco do Conde, no Estado da Bahia. A cidade faz parte da grande região metropolitana de Salvador e fica a 63km da capital baiana. O campus foi inaugurado no dia 14 de maio de 2014. O prédio onde funciona o campus foi cedido pela prefeitura municipal de São Francisco do Conde pelo período de 20 anos. Nele, estão instaladas salas de aulas, administração acadêmica e administrativa, auditório, laboratório de informática, biblioteca, restaurante universitário e quadra esportiva.

Destaca-se que a quarta unidade acadêmica da Unilab é o Campus das Auroras, que está em fase final de construção, entretanto já está em pleno funcionamento. Localizado entre as cidades de Redenção e Acarape, o campus está construído em um terreno de 136 hectares, doado pelo Governo do Estado do Ceará. Nesse espaço, estão sendo construídas 40 salas de aulas, 33 laboratórios, 120 gabinetes para professores, 10 salas para coordenações de cursos e 2 secretarias, além de uma grande residência universitária para abrigar alunos e professores visitantes. Além dessa estrutura, o campus contará com um restaurante universitário e uma biblioteca central, que acomodará o acervo principal da universidade. Futuramente, este campus se tornará a principal sede administrativa da universidade.

Um aspecto interessante a ser observado quanto aos três campi já em funcionamento na Unilab é que todos foram inaugurados em datas associadas a importantes conquistas históricas para a população negra. O Campus da Liberdade, por exemplo, foi inaugurado no dia 25 de maio, em comemoração ao Dia da África. Já o Campus dos Palmares foi inaugurado no dia 20 de novembro, data em que se comemora o Dia da Consciência Negra. Por sua vez, o Campus dos Malês foi inaugurado no dia 14 de maio, um dia após a data em alusão a assinatura da Lei Áurea e que corresponde à abolição da escravatura, no Brasil.

Além da estrutura acadêmica, outro ponto de vitalidade da Unilab está relacionado ao seu corpo discente. Conforme dados da Diretoria de Registros Acadêmicos da instituição, obtidos em dezembro de 2019, a Unilab possui 5.402 discentes matriculados em 25 cursos de graduação. Desse total, 82,14% se declaram negros e pardos, 805 são estrangeiros, representando 14,9% e 56 são alunos indígenas, representando 1,4% do total de graduandos. Quanto aos alunos da pós-graduação, a instituição conta com 940 alunos matriculados entre os cinco cursos de mestrados profissionais e acadêmicos e os cinco cursos de pós-graduação *lato sensu*.

Em relação aos cursos, a Unilab oferta 25 cursos de graduação nas diversas áreas do conhecimento científico, sendo apenas um na modalidade de educação a distância. Os cursos de bacharelados ofertados pela universidade são os seguintes: Administração Pública - modalidade presencial e a distância; Agronomia; Antropologia; Humanidades; Enfermagem; Engenharia de Energias; Relações Internacionais; Farmácia e Engenharia da Computação. Já os cursos de licenciatura, que estão voltados especialmente para a formação de professores, a instituição oferece os seguintes cursos: Ciências Biológicas; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Sociais; Física; História; Letras - Língua Portuguesa; Letras - Língua Inglesa; Matemática; Pedagogia; Química e Sociologia.

Para fazer acontecer o conjunto de atividades acadêmicas e técnico-administrativas no seio da Unilab, a universidade conta com servidores de carreira do próprio quadro e/ou de servidores redistribuídos de outros órgãos públicos da administração pública federal, assim como professores visitantes, professores substitutos e professores bolsistas de diferentes agências de fomento, a exemplo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap) e da própria Unilab.

Em termos numéricos, a Unilab conta, segundo dados obtidos no mês de dezembro de 2019, com 334 técnico-administrativos “[...] com variados níveis de formação, desde o ensino médio até o doutorado” (GOMES; LIMA; SANTOS, 2018, p. 93). O corpo docente da Unilab é formado, atualmente, por 353 professores efetivos, 8 professores substitutos, 6 professores visitantes e 1 professor cedido, dos quais 21 são estrangeiros advindos de países como Alemanha, Angola, Argentina, Cabo Verde, Congo, Costa Rica, Colômbia, Cuba, Espanha, França, Gabão, Guiné-Bissau, Itália, Moçambique, Portugal e Peru. Todos os professores atuantes são doutores em suas áreas de atuação.

Conhecidos os números atuais que permitem ao leitor obter uma noção da dimensão institucional de atuação de uma universidade nos moldes da Unilab, como já foi discutido, a instituição se propõe a fortalecer as relações internacionais entre o Brasil e os países do Sul-Sul, em especial aqueles que adotam a expressão da língua portuguesa como língua oficial-nacional, sobressaindo-se os países do continente africano.

As próximas linhas estão direcionadas para apresentar ao leitor as potencialidades da universidade e os principais desafios enfrentados pela instituição para a concretização de sua missão.

Apesar do pouco tempo de existência, a Unilab, nos seus nove anos de funcionamento,

já realizou grandes feitos, como o fortalecimento das relações internacionais, em especial entre o Brasil e alguns países africanos, objeto de convênio, por meio do intercâmbio solidário voltado à cooperação internacional, pela via da educação – isto é, do ensino, pesquisa e extensão. É importante destacar a qualidade acadêmica dos cursos de graduação ofertados na Unilab, visto que dos cinco cursos avaliados pelo Ministério da Educação (MEC), em seus processos de reconhecimento, atualmente três obtiveram nota máxima (GOMES; LIMA; SANTOS, 2018).

Além de se destacar como uma instituição federal de ensino superior com cursos bem avaliados pelo MEC, a Unilab também vem desempenhando papel importante na produção de conhecimento científico no campo das relações étnico-raciais. A instituição se constitui enquanto objeto de estudo de diversos programas de pós-graduação *stricto sensu* no país e no exterior. O seu corpo docente, discente e técnico-administrativo, a exemplo desta própria pesquisa, vêm se dedicando à produção de pesquisas afinadas com o compromisso de melhor entender o funcionamento da instituição, no contexto da educação das relações étnico-raciais (GOMES; LIMA; SANTOS, 2018).

Os desafios da Unilab não são poucos e perpassam questões que vão desde as limitações orçamentárias e financeiras para custear as suas atividades, como também a criação de currículos e estratégias de ensino inovadoras, que possibilitem a concretização de sua missão institucional. Além dessas questões, a instituição possui o desafio de lutar pela ampliação do número de bolsas que permitam aos alunos brasileiros, declaradamente pobres, manterem-se em suas estruturas, assim como os alunos estrangeiros concretizarem o sonho de se qualificarem e retornarem aos seus países de origem.

Os desafios incluem, também, a necessidade de ampliar as parcerias com outros países africanos, bem como fortalecer as suas ligações com o interior do Brasil, que ainda carece de políticas públicas de educação superior que preparem a população local para os desafios da chamada sociedade da informação e do conhecimento. No entanto, de todos os desafios, um parece ser de fundamental importância para a Unilab:

[...] a manutenção das políticas de ações afirmativas que tenham como foco a correção de desigualdades históricas, a superação dos preconceitos e estereótipos negativos que ainda recaem sobre o continente africano e seus descendentes e o enfrentamento e a superação do racismo no Brasil (GOMES; LIMA; SANTOS, 2018, p. 109).

As próximas linhas estão direcionadas para apresentar ao leitor um breve histórico do

Campus dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusona Afro-brasileira, localizada na cidade de São Francisco do Conde no Recôncavo Bahiano o município tem a maior população negra declarada no Estado da Bahia e conserva um importante patrimônio histórico e cultural dos afro-brasileiros.

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DO CAMPUS DOS MALÊS, NA BAHIA

O nome escolhido para o campus da Unilab, na Bahia, parece mais do que justo para representar a árdua luta travada pelos mais variados atores sociais, políticos, culturais e educacionais, que lutaram para estabelecer uma instituição de ensino superior no território do Recôncavo da Bahia. Um espaço que pudesse colaborar para a formação e preparação do povo negro para enfrentar os desafios de uma sociedade ainda tão fortemente arraigada na cultura do racismo e do preconceito racial.

A luta dos Malês foi um levante de homens negros livres que exerciam a atividade de ganho, ou seja, pequenos comerciantes que tinham como religião o islamismo e que lutavam pela libertação dos escravos, pela ideia de acabar com o catolicismo imposto aos africanos escravizados e queriam confiscar os bens dos homens brancos e mulatos, implantando uma república islâmica. No ano de 1835, essa luta foi reprimida, com muita violência, pelo poder local e seus líderes foram condenados à pena de morte. Apesar de sangrenta, a Revolta dos Malês representou um símbolo de resistência do povo negro aos ditames do governo, da igreja e das demais instituições sociais que tratavam os negros como objeto de consumo sem dar a eles voz e direito de decidir sobre os destinos de sua própria coletividade.

Na luta inicial que, diferente da Revolta dos Malês, não foi sangrenta, mas argumentativa e de poder político, os dois estados foram contemplados com a implantação da Unilab como universidade multicampi, com sede na cidade de Redenção/CE e campus fora da sede na Bahia.

Ciente de que a Bahia seria contemplada com um campus da Unilab, a então prefeita da cidade de São Francisco do Conde, Rilza Valentim, mobilizou uma comitiva de parlamentares locais e secretários municipais para visitarem os deputados e senadores que representavam a Bahia em âmbito nacional, de modo a convencê-los a respeito da importância de lutarem para levar o campus da Unilab para a cidade de São Francisco do Conde, visto ser “[...] o município com a maior população negra declarada do Brasil”, representando mais de 90% de toda a população (UNIVERSIDADE..., 2015, p. 86).

A realização do sonho foi concretizada no dia 16 de fevereiro de 2013, com a aula

inaugural dos cursos de graduação e pós-graduação a distância, realizada na Câmara Municipal da cidade de São Francisco do Conde. O campus, na época de sua inauguração, contava apenas com uma graduação em Administração Pública e três cursos de Especialização *lato sensu*, em Gestão Pública, Gestão Pública Municipal e Gestão em Saúde, todos integrantes do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (PNAP).

Entre fevereiro de 2013 e abril de 2014, o Campus dos Malês funcionou apenas com cursos ofertados na modalidade a distância, oportunidade na qual atuaram, nesse período, uma servidora removida da sede da Unilab e um servidor redistribuído da Universidade Federal Rural do Semi-Árido. Além deles, o campus recebeu a professora Núbia Moura Ribeiro, que fora cedida pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA) para atuar como Diretora do Campus dos Malês. Foi com esses três servidores públicos federal e nove funcionários cedidos pela prefeitura de São Francisco do Conde que o campus iniciou o seu funcionamento, agregando atividades da educação a distância e, posteriormente, da educação presencial.

Para atender às primeiras turmas de alunos presenciais do Campus dos Malês, foi realizado concurso público para o preenchimento de 12 vagas para professores doutores, sendo 7 vagas para o curso de Humanidades e 5 para o curso de Letras. Além deles, o campus recebeu 2 professores que foram removidos da sede da Unilab, em Redenção, e iniciaram as atividades no Campus dos Malês como coordenadores de cursos, a saber: o professor Carlindo Fausto, que ocupou a coordenação do curso de Humanidades, e a professora Ludmylla Mendes, que coordenou o curso de Letras.

Em maio de 2014, o campus foi inaugurado oficialmente pelo ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo então governador da Bahia, Jacques Vagner, pela então reitora da Unilab, a professora Nilma Lino Gomes, e pela então prefeita de São Francisco do Conde, Rilza Valentim, além de demais autoridades locais. Naquele ano, o campus começou a funcionar com dois cursos ofertados na modalidade presencial, a saber: Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Bacharelado em Humanidades. A Unilab começou a funcionar com 100 alunos, dos quais 80 eram do curso de Humanidades e 20 do curso de Letras. Desse total, 54 alunos vieram de países africanos, como Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Esses foram os pontos iniciais da luta de ocupação da Unilab, no Recôncavo da Bahia. De lá para cá, diversas outras lutas estão sendo travadas para o processo de consolidação da instituição na Bahia. Em 2015, a Unilab realizou o seu primeiro concurso público para preencher 34 vagas de técnico-administrativos, oportunidade na qual foram contratados profissionais de diferentes áreas do conhecimento, de modo a contribuírem para a

consolidação do projeto educacional da instituição na Bahia. Atualmente, o Campus dos Malês conta com seis cursos de graduação presenciais: Bacharelado em Humanidades; Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa; Licenciatura em História; Licenciatura em Pedagogia; Bacharelado em Relações Internacionais e Licenciatura em Sociologia.

Naturalmente, a expansão dos cursos trouxe como consequência o crescimento do número de alunos atendidos pela Unilab. Atualmente, a instituição conta com, aproximadamente, 934 alunos devidamente matriculados, que assistem às aulas em três turnos, em espaços distintos do município: (1) prédio campus dos Malês; (2) Complexo Escolar do Alto da Bela Vista (CEJAL); e (3) Instituto Luiz Viana, no Centro da cidade. Além de expandir o número de cursos, a Unilab ampliou o número de atores em suas estruturas. Atualmente, a instituição conta com 90 professores concursados com formação de doutorado; 45 técnico-administrativos em educação; 28 funcionários terceirizados entre limpeza, seguranças, motoristas e agentes administrativos e 1 funcionário cedido pela Prefeitura da cidade de São Francisco do Conde.

Apesar de inaugurado em 2014, o Campus dos Malês iniciou as atividades de extensão no ano de 2016. Atualmente, o campus conta com 44 projetos de extensão, coordenados por professores e técnico-administrativos, e voltados para a comunidade acadêmica e para toda a população em torno da universidade. Dentre os projetos, alguns são específicos do curso de Letras, a saber: (1) Vozes da memória coletiva; (2) Poéticas e encenações negras; (3) Implementação da Lei nº 10.639/2003: brincadeiras como estratégia e possibilidade para a formação docente em espaços de educação infantil do Recôncavo da Bahia; (4) Ensino e aprendizagem de línguas crioulas de base portuguesa: o guineense; e (5) Djumbai: oficinas de teatro intercultural dos Malês.

Além dos projetos de extensão, uma série de eventos acadêmicos, científicos e culturais ocorre no Campus dos Malês, com temas, quase sempre, relacionados à discussão sobre a cultura afro-brasileira. Dentre os eventos, destaca-se a Semana Universitária – um evento que está em sua quinta edição, no qual professores, técnico-administrativos e alunos de cursos presenciais e a distância, ofertados pela Unilab, podem difundir suas produções acadêmico-científicas para toda a comunidade unilabiana. Além da Semana Universitária, a comunidade acadêmica do Campus dos Malês participa, anualmente, do Festival das Culturas –um evento promovido pela Pró-Reitoria de Extensão, Arte e Cultura (Proex), no qual tanto a comunidade acadêmica como a população em torno dos campi podem difundir várias manifestações culturais. Durante o festival, os participantes trocam experiências e aprendizagens sobre a cultura e a diversidade local, regional, nacional e internacional.

Na Licenciatura em Letras, o maior evento é a Semana de Letras, organizada pela coordenação do curso, no Campus dos Malês. O evento é realizado anualmente e seu principal objetivo é promover a divulgação do próprio curso perante toda a comunidade acadêmica e escolar da região. Nessa semana, os alunos de escolas públicas e privadas são levados para dentro da universidade, oportunidade na qual assistem a palestras, têm acesso à produção intelectual dos professores e alunos da Unilab, participam de cursos e minicursos, assistem a recitais de poesias e saraus. Esse evento tem se mostrado de grande relevância para aproximar a universidade da comunidade local e tem se caracterizado como mais um espaço formativo para estudantes e professores da instituição.

É preciso destacar que todo esse rol de atividades (cursos de extensão, projetos de pesquisas e eventos científicos) só faz sentido quando pensado para a formação e crescimento intelectual dos estudantes. Nesse sentido, até o momento, o Campus dos Malês formou duas turmas do curso de Administração Pública, na modalidade a distância; cinco turmas do Bacharelado presencial em Humanidades, três turmas do curso presencial de Letras, uma turma de Ciências Sociais e uma turma de História, totalizando, em média, 398 alunos.

Como todo crescimento gera desafios, essa lógica existencial não poderia ser diferente para a Unilab. Um dos maiores desafios da instituição talvez esteja relacionado à própria necessidade de fortalecer o seu projeto institucional, voltado para a solidariedade entre os povos africanos que falam a língua portuguesa. Outro desafio institucional, especialmente para o Campus dos Malês, é a criação de novos cursos de graduação que possam estar voltados para as demandas econômicas, sociais e culturais da cidade de São Francisco do Conde e toda a região do Recôncavo Baiano. Em uma cidade petrolífera, na qual a universidade está sediada, inclusive com uma das maiores refinarias de todo o país, ainda não há cursos voltados para as atividades de petróleo e gás, por exemplo.

Em função de o governo federal ter adotado cortes orçamentários no custeio das universidades públicas federais, especialmente a partir da nova gestão, iniciada em janeiro de 2019, que atinge, em cheio, as verbas públicas destinadas à concessão e à manutenção de bolsas de estudos, um dos desafios da Unilab diz respeito à ampliação e à permanência de alunos brasileiros e estrangeiros em suas estruturas acadêmicas. Enquanto instituições de ensino federal de caráter internacional, os estudantes da Unilab, em sua maioria, são provenientes de países do continente africano, como dito anteriormente, sendo que a manutenção deles no Brasil está diretamente relacionada à possibilidade de receberem bolsas de estudos para permanecer no país. Com os cortes orçamentários impostos pela administração federal, o próprio projeto da Unilab corre um grande risco e vem alertando à

comunidade acadêmica sobre os rumos da instituição neste novo cenário político.

No próximo capítulo, será apresentado o curso de Letras - Língua Portuguesa do Campus dos Malês, que busca formar futuros professores comprometidos com práticas de ensino antirracista.

#### **4 O CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPUS DO MALÊS DA UNILAB E O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CURSO**

Como explicitado no capítulo anterior, um dos desafios da Unilab está relacionado à criação de currículos inovadores que estejam condizentes com a realidade social, histórica e cultural das regiões nas quais a universidade está inserida. Assim, o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa funciona tanto na Bahia quanto no Ceará, na modalidade presencial.

O curso possui duração mínima de 8 semestres e máxima de 16. Anualmente, são ofertadas 80 vagas, divididas entre os estados da Bahia e do Ceará. Seguindo as recomendações do Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, da Resolução CNE/CES nº 18, de 3 de março de 2002 e das diretrizes gerais da Unilab, o curso está estruturado em componentes curriculares que, somados, totalizam 3.570 horas. O curso de Licenciatura em Letras está vinculado ao Instituto de Humanidades e Letras (IHL), sob a supervisão da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da Unilab.

A Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab surge em um contexto no qual o Brasil vem obtendo resultados insatisfatórios em avaliações internacionais e nacionais que medem o desempenho dos estudantes em relação à leitura e produção de textos escolares. Para se ter uma ideia da situação, dentre os 65 países participantes do *Program for International Student Assessment* (PISA), o Brasil ocupa a 59ª posição em leitura. Isto quer dizer que os jovens brasileiros:

[...] conseguem localizar informações explícitas proeminentes no texto e indicar sua ideia principal quando a temática lhe for familiar; por outro lado, não conseguem realizar interferências de baixo nível nem fazer comparações e conexões entre o texto e a realidade exterior (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 9).

Esses dados, de certa forma, revelam o baixo grau de letramento dos estudantes brasileiros que se encontram abaixo do nível básico, dificultando a participação efetiva e produtiva nas relações sociais. As consequências desse desempenho também são visíveis nas avaliações nacionais, como a revelada pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2017, na qual, em uma escala de 0 a 10, os estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental obtiveram o desempenho de 5,0 e os das séries finais, 4,2. Já no Ensino Médio, a média geral dos estudantes foi de 3,7. No Nordeste, os índices são menores: nas

séries iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo, os desempenhos dos estudantes chegaram à média de 4,3, e nas séries finais, 3,4. No Ensino Médio, a situação se agrava mais um pouco, visto que os estudantes obtiveram a média 3, bem abaixo da média nacional (IDEB, 2017).

Os dados mostram a necessidade urgente de melhoria do ensino de língua portuguesa em todo o país, principalmente na região Nordeste. Foi neste cenário que a Unilab propôs o curso de Letras no Campus dos Malês, em São Francisco do Conde/BA, cuja média obtida no ano de 2010 no IDEB, por exemplo, esteve muito abaixo da média estadual, registrando a média de 3,5 nas séries iniciais do Ensino Fundamental e 2,4 nas séries finais (UNIVERSIDADE..., 2016). A Unilab possui um grande desafio de formar e qualificar professores de Língua Portuguesa que contribuam para melhorar o desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura, interpretação e produção de textos escolares.

No entanto, faz-se necessário ressaltar que o surgimento da Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab, em São Francisco do Conde, não esteve atrelado unicamente à necessidade de melhorar o desempenho da região em avaliações nacionais e internacionais, pois o curso representa “[...] o esforço de cooperação solidária entre os países de língua portuguesa, em que a Unilab se posiciona como instituição difusora do português não apenas como língua de cultura, mas também como língua de ciência e de negócio em nível internacional” (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 10).

O objetivo geral do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab é “[...] promover o ensino, a pesquisa e a extensão de alto nível com uma perspectiva intercultural, interdisciplinar e crítica no que se refere à língua portuguesa e as licenciaturas dos países lusófonos” (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 28). O curso, de modo geral, está estruturado em uma chave integrativa que busca fortalecer os laços de integração entre o Brasil e todos aqueles países que adotam a língua portuguesa como materna e que integram a CPLP. Dentre alguns dos objetivos específicos do curso de Letras, destacam-se os seguintes:

Formar profissionais para atuarem primordialmente no ensino de língua portuguesa e de literaturas dos países lusófonos na educação básica, bem como em pesquisa e em outras atividades inerentes à área de Letras;

[...]

Formar profissionais engajados no reconhecimento, valorização e difusão das culturas dos países parceiros, respeitando suas identidades e diversidade;

[...]

Capacitar profissionais para a docência ancorada no intercâmbio de saberes e experiências ampliando a articulação entre teorias e práticas;

[...]

Habilitar e sensibilizar profissionais para exercerem práticas pedagógicas inclusivas;

[...]

Desenvolver práticas pedagógicas e científicas que ampliem as possibilidades integrativas do estudante enquanto autor e leitor autônomo e criativo em relação ao mundo impresso e ao mundo digital, inclusive o conhecimento de línguas estrangeiras;

[...]

Fazer conhecer a diversidade política e cultural dos países parceiros, de modo a contemplar, na prática pedagógica, suas demandas educacionais, inclusive considerando o ensino de português como língua materna e estrangeira/adicional nesses territórios (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 28-29).

As diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa recomendam que as instituições de ensino não foquem os processos de ensino e de aprendizagem apenas na “literariedade”. Ou seja, no enfoque para a língua formal e o domínio dos cânones literários, mas que também enfoque “[...] as implicações histórico-sociológicas e políticas no processo de elaboração e recepção da obra. Além disso, a valorização dos falares populares e das línguas com as quais o português tem uma relação de contato” (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 16), que permite compreender as várias manifestações no português não formal, que corroboram na construção de uma cidadania linguística.

Esse direcionamento proposto pelas diretrizes curriculares para um ensino de língua portuguesa que extrapola a simples transmissão de conteúdos formais e conceituais e se dirige à formação de discentes aptos a “[...] classificar, comparar, discutir, analisar, descrever, julgar e opinar” (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 29), permitindo-lhes fazer generalizações, diagnósticos e analogias para além dos conteúdos que estão sendo ministrados em sala de aula, demanda novas competências que deverão ser observadas durante o processo de formação dos alunos, a saber:

Domínio de diferentes abordagens e recursos metodológicos de ensino e aprendizagem que permitam a transposição didática dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino; aquisição, articulação e sistematização de conhecimentos teóricos e metodológicos adequados à prática do ensino e da aprendizagem inclusiva; aquisição e aperfeiçoamento de diferentes ferramentas tecnológicas, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho; aptidão para atuar interdisciplinarmente e com temas transversais; desenvolvimento de habilidades para a realização de atividades de pesquisa e extensão; percepção da importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional; compromisso com a ética, com os valores individuais e coletivos (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 29).

A partir deste rol de competências a serem desenvolvidas pelos alunos durante o processo de formação em Letras, na Unilab, espera-se dos egressos um dos tipos de atores sociais a serem pesquisados nesta dissertação. Os seguintes perfis:

Percepção da língua portuguesa como um conjunto complexo de variantes e registros decorrentes dos inúmeros fenômenos históricos, sociais e culturais que a ela se associam desde sua origem; Ampla formação humanística em áreas estratégicas do saber, como a Filosofia, a Sociologia e a Antropologia, tornando-o apto a reconhecer e a valorizar a grande variedade linguística e cultural dos países que têm o português como língua oficial; Preparação profissional atualizada com domínio de métodos e técnicas de ensino que permitam uma transposição didática eficaz de conteúdos de língua, literaturas de língua portuguesa e cultura brasileira em diferentes níveis de ensino; Abertura para o uso de novas ferramentas tecnológicas de comunicação e ensino, especialmente em mídias digitais; Empenho, a partir de suas habilidades e de sua formação ética, na busca pela constituição de um mundo econômica e socialmente mais justo (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 32).

Outro aspecto relevante da formação do/a licenciado/a em Letras - Língua Portuguesa é a habilitação para a vida acadêmica e científica nas áreas de linguística e estudos literários, incluindo o domínio da língua:

Aulas teóricas e teórico-práticas; Atividades pedagógicas em sala de aula com recursos diversos (livros, filmes, músicas, peças de teatro, etc.); Atividades didáticas em laboratórios; Trabalhos individuais e colaborativos em grupos, nas modalidades escrita e oral; Seminários individuais e em grupos; Debates em sala de aula; Atividades complementares extraclasse; Leituras orientadas; Orientação para o desenvolvimento de pesquisas inglesas como língua estrangeira instrumental (UNIVERSIDADE..., 2016, p. 34).

Após a apresentação das competências a serem desenvolvidas no processo de formação discente e do perfil profissional esperado dos egressos da graduação em Letras - Língua Portuguesa da Unilab, as linhas seguintes destacam as principais metodologias de ensino indicadas no projeto político-pedagógico do curso.

Um dos eixos estruturados de qualquer projeto político-pedagógico diz respeito ao repertório de disciplinas pensadas e estruturadas para guiar o educando em seu percurso de construção e de difusão de conhecimento. As páginas seguintes apresentam uma breve abordagem sobre a estrutura curricular do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab, no Campus do Malês.

#### 4.1 O CURRÍCULO ACADÊMICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS - LÍNGUA PORTUGUESA DO CAMPUS DOS MALÊS DA UNILAB

Conforme citado anteriormente, o curso de Licenciatura em Letras da Unilab segue as diretrizes curriculares nacionais para o ensino de língua portuguesa. O curso está estruturado em 8 semestres, nos quais os alunos regularmente matriculados cumprem uma carga horária total de 3.570 horas, distribuídas em núcleos de estudos e seus respectivos componentes curriculares.

No núcleo de formação comum, o discente é inserido na vida universitária. Ele é composto por 5 disciplinas obrigatórias, ofertadas a todos os alunos dos mais variados cursos de graduação oferecidos pela Unilab. Nele, o aluno cursa disciplinas como (1) Leitura e produção de textos; (2) Sociedade, diferenças e direitos humanos nos espaços lusófonos; e (3) Iniciação ao pensamento científico: problematizações e epistemologias, dentre outras. O componente totaliza 240 horas, sendo ofertadas no 1º e 2º semestres do curso.

No componente núcleo de estudos linguísticos, o discente aprende a descrever e a explicar o fenômeno da linguagem em diferentes perspectivas teóricas. Este núcleo é composto de 13 disciplinas obrigatórias, que integram o núcleo duro da formação acadêmica. Neste componente, os alunos cursam disciplinas como: (1) Introdução aos estudos linguísticos; (2) História da língua portuguesa; (3) Estudo de línguas crioulas de base portuguesa e do português na África. O componente totaliza 720 horas, sendo ofertado durante toda a graduação.

No componente núcleo de linguística aplicada à língua inglesa, os discentes são iniciados ao estudo dos aspectos sociocognitivos nos processos de ensino-aprendizagem, leitura e escrita da língua inglesa. O núcleo é composto por 6 disciplinas obrigatórias, distribuídas ao longo do curso, totalizando 360 horas. Entre as disciplinas do componente estão: (1) Linguística aplicada; (2) Políticas linguísticas; (3) Língua inglesa para fins acadêmicos I e II, dentre outras.

O componente núcleo de estudos literários é voltado para a formação e para a problematização das diversas formas literárias com expressão em língua portuguesa, estabelecidas pelos diversos povos. O núcleo é composto de 11 disciplinas obrigatórias, distribuídas ao longo do curso, totalizando 600 horas. Entre as disciplinas do componente, destacam-se: (1) Literatura em língua portuguesa; (2) Diálogos na ficção e na poesia da primeira metade do século XX; (3) Literatura contemporânea; e (4) Literatura afro-brasileira, para citar algumas.

O componente núcleo de formação pedagógica objetiva inserir o aluno na formação profissional, aproximando-o das dimensões teóricas e práticas do processo de ensino-aprendizagem. O núcleo é formado por 5 disciplinas obrigatórias, distribuídas entre o 4º e o 8º semestre do curso, totalizando 240 horas. Entre as disciplinas deste componente, destacam-se: (1) Fundamentos sócio-históricos da educação; (2) Fundamentos psicológicos da educação; e (3) Didática nos países da integração.

Já o núcleo de metodologias do ensino-estágio objetiva promover a integração do aluno desde a fase da observação até o estágio curricular, em todos os níveis da educação básica. Este núcleo é composto por 4 disciplinas obrigatórias, ofertadas entre o 5º e o 8º semestre, totalizando 405 horas.

Por fim, mas não menos importante, consta o núcleo de trabalho de conclusão de curso, que tem como finalidade estimular o espírito investigativo e a construção de conhecimento destinado à preparação e elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso do aluno. Este núcleo é composto por 3 disciplinas, totalizando 180 horas.

Além dos componentes curriculares obrigatórios, o currículo do curso traz como opção um leque de disciplinas optativas e eletivas que totalizam 240 horas e que visam a garantir a flexibilidade vertical no processo de formação acadêmica dos alunos. Dentre as disciplinas optativas e eletivas, destacam-se: (1) Literatura africana; (2) Literatura indígena; (3) Alfabetização e letramento nos espaços lusófonos; (4) Introdução à linguística africana; (5) Introdução à linguística indígena brasileira; e (6) Múltiplas linguagens: multiculturalismo, minorias e inclusão em tempos de mobilidade.

Faz-se necessário ressaltar que o currículo do curso também estabelece carga horária para ser cursada em atividades de extensão e atividades acadêmicas, científicas e culturais. O objetivo é propiciar aos discentes uma formação de natureza mais abrangente, que corrobore no desenvolvimento de habilidade e competências para o fortalecimento de sua autonomia, pluralidade e versatilidade profissional. Esses componentes correspondem a 585 horas.

Um aspecto interessante do currículo acadêmico do curso é que a discussão das questões étnico-raciais perpassa toda a formação discente. Já no primeiro semestre, o(a) aluno(a) é instigado(a) a discutir a respeito dos direitos humanos e o papel da sociedade no reconhecimento acerca dos direitos das minorias sociais, como as questões de gênero, racismo, homofobia e xenofobia, através da disciplina “Sociedades, diferenças e direitos humanos nos espaços lusófonos”.

No núcleo de estudos literários, por exemplo, o aluno(a) é instigado(a) a conhecer outras narrativas literárias de autores e autoras negras que estão fora dos cânones literários

reconhecidos no meio acadêmico nacional e estrangeiro. Essas narrativas buscam propiciar uma interlocução entre o aluno(a) e a cultura e a identidade negra através de disciplinas como: (1) Literatura afro-brasileira; (2) Literatura em língua portuguesa: literatura contemporânea; e (3) Literatura em língua portuguesa: diálogos na ficção e na poesia da primeira metade do século XX.

Já na parte prática do curso, especialmente no núcleo de metodologias do ensino no estágio curricular supervisionado, o objetivo é inserir o aluno na experiência direta com a educação básica e na aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, com o intuito de promover o respeito e a valorização da diversidade da cultura brasileira.

## 5 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Percorrida a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais e conhecida a trajetória de implementação da Unilab, bem como o projeto político-pedagógico do seu curso de Licenciatura em Letras, objeto desta pesquisa, este capítulo apresenta aos leitores uma revisão de literatura. Ela se propõe a levantar os trabalhos acadêmicos produzidos no período de 2013 a 2018, com referência ao tema.

O levantamento dos trabalhos acadêmicos esteve concentrado (1) no estabelecimento de termos e/ou palavras-chave para pesquisas em bases e/ou bancos de dados; (2) na identificação e seleção de trabalhos acadêmicos com temáticas correlatas a esta proposta de pesquisa e (3) na leitura, análise e descrição das produções acadêmicas correlatas que foram defendidas nos cinco anos anteriores ao início desta pesquisa (2013 - 2018) e que serviram como requisitos parciais para a obtenção dos títulos de mestres e/ou doutores nas mais diversas universidades em todo o país. As dissertações e/ou teses foram privilegiadas no levantamento, por representarem trabalhos acadêmicos nos quais seus autores se dedicaram durante dois ou quatro anos, respectivamente, na identificação, aplicação e avaliação de estratégias de ensino necessárias para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais.

O mapeamento dos trabalhos acadêmicos revisados foi realizado em duas das principais bibliotecas digitais de teses e dissertações do país, a saber: o banco de teses da Capes, que indexa e disponibiliza o conteúdo das produções acadêmicas defendidas nos programas de pós-graduação *stricto sensu* credenciados pela agência; e a biblioteca digital brasileira de teses e dissertação do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Essas bibliotecas, apesar de hospedarem os mesmos tipos de publicações acadêmicas (teses e dissertações), muitas vezes divergem em relação ao intervalo temporal de disponibilização das produções, sendo este o principal motivo que justifica a pesquisa em ambas as bases.

As palavras-chave e/ou expressões selecionadas para o levantamento dos trabalhos correlatos foram escolhidas levando em conta as suas similaridades de sentidos e/ou de significados percebidos pela mestrandia já durante as suas primeiras leituras sobre o tema das estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais. Dessa forma, além da expressão “estratégia de ensino”, foram buscados trabalhos acadêmicos, cujos autores se referiram às expressões “metodologias ativas”, “práticas de ensino” e “práticas docentes” para

tratar do mesmo assunto. A mestranda combinou, ainda, todas essas expressões com a palavra “educação” e com as expressões “educação antirracista” e “relações étnico-raciais”, no sentido de recuperar, ao máximo possível, trabalhos acadêmicos que pudessem ser analisados, a fim de selecionar aqueles que estivessem mais próximos ao objeto de pesquisa deste trabalho.

A utilização dos termos associados ao intervalo temporal estabelecido para o levantamento resultou na seleção inicial de 20 produções acadêmicas que, após leituras e releituras dos resumos informativos, ocasionou a análise final de 12 trabalhos, que foram agrupados em 5 categorias temáticas, a saber: (1) Textos que enfocam o ensino da cultura e da história afro-brasileira; (2) Textos que enfatizam a formação de professores para as relações étnico-raciais; (3) Textos que apresentam algum tipo de estratégia de ensino para a educação étnico-racial; (4) Textos que abordam a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica; e (5) Textos que discutem a educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior. No quadro abaixo, encontra-se o mapa da revisão de literatura, de acordo com as categorias temáticas.

**Quadro 01 - Mapa da revisão de literatura**

<b>Trabalhos acadêmicos revisados</b>	<b>Textos que enfocam o ensino da cultura e da história afro-brasileira (1)</b>	<b>Textos que enfatizam a formação de professores para as relações étnico-raciais (2)</b>	<b>Textos que apresentam algum tipo de estratégia de ensino para a educação étnico-racial (3)</b>	<b>Textos que abordam a educação das relações étnico-raciais na Educação Básica (4)</b>	<b>Textos que discutem a educação das relações étnico-raciais no Ensino Superior (5)</b>
<b>Araújo (2014)</b>	X		X	X	
<b>Crocetta (2014)</b>	X	X			X
<b>Fernandes (2014)</b>		X		X	
<b>Antonino (2015)</b>	X		X	X	
<b>Oliveira (2015)</b>	X		X	X	
<b>Beites (2016)</b>	X			X	
<b>Oliveira (2016)</b>	X		X	X	
<b>Silva (2016)</b>	X		X	X	
<b>Assis (2017)</b>	X		X	X	
<b>Guimarães (2017)</b>	X			X	
<b>Rosa (2017)</b>	X		X	X	
<b>Santos (2017)</b>	X			X	

Fonte: Pesquisadora (2019)

Ao observar o quadro acima, contata-se que todos os trabalhos acadêmicos revisados estiveram preocupados em tratar do tema das relações étnico-raciais. Independentemente de a proposta acadêmica versar, especificamente, sobre currículo, formação de professores ou estratégias de ensino, por exemplo, o foco de aplicação do estudo esteve relacionado ao tema das relações étnico-raciais.

Outro aspecto revelado na análise do quadro acima é a predominância de trabalhos acadêmicos voltados para a defesa da necessidade de trabalhar o conteúdo da cultura e da história africana e afro-brasileira na educação básica, como mostram as colunas 2 e 5 do quadro. Esse fato pode estar associado à própria determinação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece, dentre outros aspectos, que o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana deve ocorrer, obrigatoriamente, nos Ensino Fundamental e Médio.

O quadro mostra, também, a existência de um elevado número de trabalhos acadêmicos preocupados em pesquisar a respeito do ensino das questões étnico-raciais em conteúdos escolares de diferentes áreas do conhecimento científico (Coluna 2). No entanto, o mesmo quadro (Coluna 3) revela a escassez de estudos voltados especialmente para a investigação da formação de professores para trabalhar com a educação das relações étnico-raciais em sala de aula, visto que dos 12 trabalhos levantados, apenas Crocetta (2014) e Fernandes (2014) abordaram especificamente a questão em suas produções.

Os dados citados parecem contraditórios, pois como pensar em uma educação das relações étnico-raciais sem o foco na formação de professores? Uma questão interessante é que, como a Lei nº 10.639 foi implementada em 2003, quando muitos dos atuais professores de escolas públicas e privadas já tinham obtido suas licenciaturas, esperava-se que o levantamento de pesquisas na literatura revelasse um elevado número de produções acadêmicas focadas, justamente, na avaliação de políticas voltadas para a formação de professores. Isso na perspectiva de uma educação antirracista, como preceituam as próprias diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais.

Se o foco na formação de professores para uma educação antirracista não se revela como uma prioridade do Estado e dos demais agentes políticos do campo educacional, o que, talvez, justifique a própria escassez de pesquisas científicas na área, o quadro acima deixa evidente a correlação entre essa situação e o número de trabalhos acadêmicos encontrados na literatura, que trataram de abordar sobre as questões raciais no Ensino Superior. É esse ambiente o lócus privilegiado para a formação dos futuros professores. Dos 12 trabalhos acadêmicos revisados, apenas Crocetta (2014) tratou de entender como o conteúdo das relações étnico-raciais era trabalhado nos currículos acadêmicos das licenciaturas em

Educação Física, nas instituições de Ensino Superior localizadas no estado de Santa Catarina, evidenciando, por sua vez, uma grande lacuna na produção de conhecimentos.

Outra dimensão revelada no quadro diz respeito aos trabalhos que versaram sobre estratégias de ensino – objeto de pesquisa específico deste trabalho. O quadro revela que dos 12 trabalhos, 7 estiveram preocupados em aplicar algum tipo de estratégia de ensino para resgatar a cultura e a história do povo negro, para a formação da identidade da nação brasileira. Os dados revelaram, ainda, que todas as estratégias de ensino relacionadas à educação antirracista foram aplicadas em experiências educacionais com alunos da Educação Básica, apontando, portanto, uma lacuna de estudos científicos direcionados à abordagem das estratégias de ensino (Coluna 3) relacionadas à formação de futuros professores no Ensino Superior (Coluna 5)

Nesse sentido, acredita-se que uma pesquisa como essa possa contribuir para preencher uma lacuna na literatura, na medida em que se propõe a identificar e a caracterizar estratégias de ensino utilizadas pelos docentes de uma universidade pública federal localizada no Nordeste do país. Isso com o intuito de formar futuros professores descolonizados e comprometidos com o debate, com o resgate e com a valorização da cultura afro-brasileira.

Nas linhas seguintes, o leitor encontra um breve resumo dos 12 trabalhos acadêmicos revisados, organizados por ordem alfabética de sobrenomes dos autores e com o indicativo de ano de defesa. Espera-se que esses resumos possam incitar os leitores a se aprofundarem na leitura completa desses trabalhos, de modo a se apropriarem, ainda mais, de toda a discussão sobre a importância do debate das questões da educação das relações étnico-raciais em um país que ainda vive, fortemente, sob a égide do mito da democracia racial.

Araújo (2014) apresentou à comunidade acadêmica uma ousada dissertação de mestrado defendida no Programa de Pós-graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro. Ele se propôs a analisar como o teatro do oprimido, criado por Augusto Boal, pode ser utilizado enquanto estratégia de ensino para a construção da identidade negra dos alunos matriculados no ensino regular. De acordo com Araújo (2014, p. 13), no teatro do oprimido “[...] um problema é apresentado em cena, e pede-se que a platéia interfira, ou seja, entre em cena, para apresentar suas resoluções para o problema”.

Dessa forma, os participantes do teatro do oprimido são instigados a refletir sobre determinados problemas sociais, vivenciando-os. Essa estratégia de ensino foi aplicada em dois espaços educacionais, cujos participantes possuíam entre 10 e 17 anos, residindo em um bairro da periferia da cidade do Rio de Janeiro, cuja escolha se deu por “[...] pertencerem às

famílias de baixa renda e com considerável vulnerabilidade social” (ARAÚJO, 2014, p. 15). Por meio de um diário de bordo, Araújo foi registrando, minuciosamente, toda a experiência do teatro do oprimido. Essa metodologia permitiu a obtenção de “[...] uma dimensão bastante objetiva do alcance dessa prática de ensino nas relações étnico-raciais cotidianas” (ARAÚJO, 2014, p. 7). O autor concluiu a pesquisa enfatizando o papel do teatro do oprimido enquanto uma estratégia educacional antirracista, “[...] na qual poderemos tratar das questões raciais de forma dinâmica e democrática, proporcionada a partir do jogo cênico e da interação de platéia e palco” (ARAÚJO, 2014, p. 101).

Crocetta (2014, p. 7) desenvolveu uma pesquisa no Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina, cuja questão de estudo foi compreender “[...] como os conteúdos relacionados ao debate étnico-racial se apresentam nas ementas presentes no currículo dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior do sistema ACADEMIA”. O lócus de sua pesquisa foram as instituições de Ensino Superior comunitárias existentes no estado de Santa Catarina, que ofertam a licenciatura em Educação Física. De acordo com a autora, “[...] a Lei 10.639/2003 recomenda que o ensino da temática étnico-racial seja realizado em todas as disciplinas, inclusive na educação física, a qual necessita problematizar a base em que foi criada, pautada no ideal de corpo e aparência vinculado ao embranquecimento” (CROCETTA, 2014, p. 17).

Por meio de uma pesquisa qualitativa, na qual se mapeou, inicialmente, 16 instituições comunitárias das quais apenas 4 “apresentavam em suas matrizes disciplinas com possíveis temas relativos às relações étnico-raciais” (CROCETTA, 2014, p. 23), a autora resolveu aprofundar seus estudos com aplicações de entrevistas aos coordenadores desses 4 cursos. Os resultados da pesquisa revelaram, entre outros aspectos, a existência de um número reduzido de instituições de Ensino Superior que se preocupam em trabalhar o conteúdo das relações étnico-raciais, visto que essa temática foi encontrada em apenas 6 disciplinas obrigatórias, mas “[...] de certa forma, marginalizadas” (CROCETTA, 2014, p. 85).

A autora concluiu a pesquisa ressaltando que “[...] a não importância da temática racial e a falta de maior conhecimento da temática do racismo verificado na ausência de currículos que tratem a questão e nas falas dos coordenadores entrevistados gera lacunas na formação inicial dos futuros professores” (CROCETTA, 2014, p. 86), que entrarão nas salas de aulas sem o conhecimento necessário para discutir as questões das relações étnico-raciais.

Fernandes (2014) defendeu dissertação na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como resultado de sua trajetória enquanto professora da disciplina de História há mais de 20 anos em escolas públicas e privadas do Rio de Janeiro. A pesquisa teve como objetivo

analisar se, transcorridos 10 anos de promulgação da Lei nº 10639/2003, era possível identificar ou não estratégias de promoção da igualdade racial em escolas iguaçuanas, em consonância com seus dispositivos legais. Na pesquisa, a autora discorre sobre a concepção de raça como construção social e o racismo como categoria operante que rege as relações sociais brasileiras. A principal hipótese do estudo é de que a formação dos professores, tanto nos cursos de licenciatura quanto na formação continuada com foco nas relações étnico-raciais, é um caminho possível para muni-los de estratégias de promoção de uma educação antirracista.

O universo da pesquisa foi constituído de 3 escolas da zona urbana do município de Nova Iguaçu que tinham professores com formação na educação das relações étnico-raciais. Os resultados da investigação apontaram que professores qualificados são capazes de protagonizar estratégias pedagógicas combativas ao racismo que ainda opera nas escolas, bem como ratificar a urgência na efetivação de políticas públicas locais mais eficazes para o cumprimento dos dispositivos legais que a Lei nº 10.639/2003 coloca em cena.

Antonino (2015) defendeu dissertação na Universidade Estadual da Paraíba, objetivando aproximar os alunos de uma escola pública de Campina Grande ao mundo da literatura africana de língua portuguesa, corroborando para estreitar os laços entre o Brasil e o continente africano. Partindo do pressuposto de que a educação das relações étnico-raciais deve permear todo o currículo escolar e que a literatura, por meio da estética e da mobilização de sentidos se constitui em um “[...] meio eficiente para introduzir o aluno no contexto da cultura africana e promover o reconhecimento dos processos de identidades culturais presentes nos povos africanos e afro-brasileiros” (ANTONINO, 2015, p. 12), a autora analisou, por meio da pesquisa-ação, a experiência de leitura dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental em relação a 3 contos de autoria do moçambicano Mia Couto.

A estratégia de ensino utilizada por Antonino (2015, p. 92) confirmou o poder de sensibilização da estética literária, uma vez que os alunos passaram a questionar “[...] sobre a cultura, os costumes, a tradição e o desejo de identificação com o povo africano”, substituindo o imaginário depreciativo do povo africano, construído sob a ótica do pensamento eurocêntrico, por um sentimento de identificação, aproximação e pertencimento com o continente.

Oliveira (2015) estudou as contribuições das produções cinematográficas para o ensino de história e cultura africana, por acreditar no cinema enquanto fonte extremamente útil para a formação de opiniões positivas sobre a cultura e a identidade negra. Por meio de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, a autora se propôs a realizar uma leitura crítica das produções cinematográficas

de alguns estetas do cinema nacional, como Abdias do Nascimento, Jefferson De, Joel Zito Araújo, Jorge Mautner, Lázaro Ramos e Zózimo Bulbul, como também da Mostra Internacional de Cinema Negro “[...] verificando em que medida a imagem de afirmação positiva do negro contribui na luta pela igualdade racial brasileira” (OLIVEIRA, 2015, p. 63).

Para fundamentar a pesquisa do ponto de vista teórico e epistemológico, Oliveira (2015) resgatou o sentido filosófico do cinema, ancorando-se em conceitos do filósofo francês Gilles Deleuze, como também se arvorou em discutir a perspectiva da reprodutividade técnica da arte e do cinema, sob o olhar de outro pensador da Filosofia, associado à Escola de Frankfurt, Walter Benjamin. A autora concluiu a pesquisa destacando as contribuições da cinematografia enquanto estratégia de ensino necessária para a construção de uma imagem afirmativa do povo negro, relegando todas e quaisquer representações que reservavam aos africanos e afrodescendentes papéis secundários no cinema nacional e internacional, ao vê-los unicamente como “[...] explorados, escravos, cativos e vulneráveis” (OLIVEIRA, 2015, p. 12).

Beites (2016) articulou, por meio da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro, três campos do conhecimento: Educação, História e Filosofia, no intuito de repensar o ensino de Filosofia a partir da perspectiva genealógica foucaultiana em consonância com a Lei nº 10.639/2003. O método genealógico trabalhado pelo filósofo francês Michel Foucault orientou o autor a identificar, no livro didático trabalhado na disciplina de Filosofia no Ensino Médio, os discursos de poder e de dominação que forjam uma verdade que se pretende universal e que nega toda a discussão sobre raça, racismo, preconceito e discriminação racial, no intuito de fortalecer o discurso do mito da democracia racial brasileira.

Os resultados da pesquisa revelaram que o livro didático de Filosofia está totalmente em desacordo com as orientações das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, na medida em que não apresenta “[...] quaisquer orientações aos professores que apontassem à utilização de imagens inspiradas na perspectiva da Lei nº 10.639/2003 com o intuito de coibir o racismo e de estimular o legado africano em nosso país” (BEITES, 2016, p. 100).

Oliveira (2016) defendeu sua dissertação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, deixando claro, em seus escritos, o enorme interesse pelo campo da matemática e pela própria história da matemática. A trajetória intelectual de Oliveira (2016, p. 24) “[...] é marcada pela militância em prol de uma verdadeira democracia social, incentivadora de

práticas docentes reflexivas e preocupadas em transmitir saberes e conhecimentos do legado africano que foram silenciados e excluídos da sala de aula”. O pesquisador teve como foco trazer à luz as relações étnico-raciais no campo da matemática, ampliando as possibilidades de reflexão acerca da Lei nº 10.639/2003, com o objetivo de analisar a contribuição do jogo *Aware* para transformar o espaço formal de aula da Matemática em um espaço no qual as relações étnico-raciais são potencializadas.

Silva R. (2016) defendeu dissertação no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-raciais do Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, modificando o modelo tradicional de ensino, no qual a voz principal que ecoa em sala de aula é a do professor detentor de conhecimento. Em sua pesquisa, a autora buscou para além de dar voz aos alunos, dar ouvidos a eles, no sentido de refletir sobre “[...] as novas práticas de ensino de História e Africanidades e suas implicações na construção das atribuições identitárias negras positivas discentes” (SILVA, R., 2016, p. 17).

Ao invés de dizer aos alunos o que deveriam estudar no campo da História, Silva R. (2016, p. 122) desafiou-se a pensar e a aplicar uma estratégia de ensino pautada na realização de aulas-encontros que foram idealizadas “[...] como lugar de pesquisa, de construção de conhecimentos pela interação entre as pessoas e entre os discursos e lugar de recuperar elementos da memória”. Nas aulas-encontros, a professora ouvia, minuciosamente, os discursos dos alunos a respeito de suas interações com o bairro onde residiam, com a escola na qual estudavam e com as próprias expectativas em relação aos conteúdos da disciplina de História. Através da análise do discurso, Silva R. (2016) foi percebendo os sentidos atribuídos pelos alunos em relação às suas identidades negras, ao tempo em que ressignificou o conceito tradicional de sala de aula, vendo-a não unicamente como um espaço formal de transmissão-assimilação de conteúdos, mas, especialmente, como um espaço de pesquisa e, portanto, de construção de novos saberes.

Assis (2017), atento ao artigo 26 da Lei Federal nº 10.639/2003, que determina às escolas públicas e privadas de todo o país a abordagem temática relacionada às lutas de libertação do povo negro durante o processo de escravização, desenvolveu uma dissertação no Mestrado Profissional em Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. Em sua pesquisa, o objetivo foi “[...] desenvolver uma prática pedagógica sobre a insurreição de Queimado, culminando com uma aula de campo no espaço que serviu de palco para esta revolta” (ASSIS, 2017, p. 8).

O pesquisador buscou, por meio de uma intervenção pedagógica de caráter colaborativo, resgatar a história e a cultura da insurreição de Queimadas, que ocorreu em

1894, no estado do Espírito Santo, e que representou a “[...] maior revolta organizada pelos negros escravizados neste Estado [encontrando-se] registrada no livro *A insurreição de Queimado*, de Afonso Cláudio de Freitas Rosa, de 1884” (ASSIS, 2017, p. 14). Por tratar-se de um mestrado profissional que, de modo geral, possui um compromisso com a geração de produtos que possam ser aplicados na realidade social pesquisada, Assis elaborou um produto educacional no qual historicizou todas as etapas de aplicação da prática pedagógica sobre a insurreição de Queimado, disponibilizando-o, eletronicamente, para amplo acesso. Outro resultado da pesquisa foi a publicação do livro intitulado “Negro e Resistência: proposta educativa”, sobre a insurreição de Queimado. O autor conclui a pesquisa alertando aos leitores sobre a necessidade de resgatar as histórias de lutas do povo negro, enquanto estratégia de ensino fundamental para o fortalecimento da educação das relações étnico-raciais no Brasil.

Guimarães (2017) defendeu dissertação na Universidade Federal do Amapá. O interesse em estudar o tema da capoeira surgiu no curso de Licenciatura Plena em Educação Física da Universidade do Estado do Pará, em 1998, quando formulou seus primeiros questionamentos acerca do assunto. Durante a pesquisa, Guimarães se perguntou: por que a capoeira nunca me foi ensinada nas aulas de Educação Física nos Ensinos Fundamental, Médio e mesmo no Ensino Superior? Por que o ensino da capoeira se resumia às movimentações ligadas apenas à luta? De que maneira a capoeira poderia contribuir para a afirmação das culturas africana e/ou afro-brasileira na Educação Física escolar (GUIMARÃES, 2017).

Nesse sentido, o pesquisador dissertou sobre o impacto da capoeira no processo de implementação da Lei nº 10.639/03. Para tanto, analisou a percepção de um grupo de 14 professores de Educação Física do Ensino Médio, lotados em 6 escolas da rede pública estadual do Amapá, na cidade de Macapá. Os resultados das análises apontaram falta de conhecimento, por parte dos professores, dos dispositivos da Lei nº 10.639/03, trazendo como consequência uma abordagem reduzida da capoeira e uma marcante utilização de concepções teórico-metodológicas “tradicionais” por parte dos docentes.

Rosa (2017) realizou uma análise histórica e crítica de uma estratégia de ensino aplicada no campo da Arte, que se utiliza de fios de contas para promover a educação das relações étnico-raciais. Os fios de contas são colares de uso litúrgico que possuem “grande importância identificatória e simbólica, pois materializam memórias, histórias, o santo de cabeça do indivíduo consagrado na religião, o que rege a casa e o de seu zelador. É uma narrativa visual para os religiosos” (ROSA, 2017, p. 15).

Utilizando-se de uma pesquisa-ação, Rosa desenvolveu dissertação no Mestrado em Educação das Relações Étnico-Raciais, ofertado pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro. Ela apresentou uma sequência de práticas educativas com fios de contas, oportunidade na qual refletiu sobre a estética simbólica dos colares e os conceitos que sustentam o cotidiano das práticas religiosas africanas, como religiosidade, oralidade, circularidade e como esses conceitos ampliaram a perspectiva de formação intelectual da pesquisadora e dos seus alunos. Além de relatos, a pesquisadora entrevistou membros da nação angola *Inzo Alafin de Iemanjá e Raiz Forte Espaço de Criação*, localizadas, respectivamente, no município de Serra, no estado do Espírito Santo, e com ex-alunos, no sentido de perceber até que ponto a estratégia de ensino contribuiu para o resgate e/ou fortalecimento de suas identidades negras.

A pesquisa revelou que a estratégia em questão corroborou para a desconstrução de estereótipos negativos em relação à prática religiosa de matriz africana ao tempo em que revelou a sua “[...] grande relevância histórica e cultural para a preservação, difusão e perpetuação da cultura afro-brasileira” (ROSA, 2017, p. 104).

Santos (2017) defendeu sua dissertação na Universidade Estadual Paulista, estimulada pela sua atuação enquanto militante e arte/educadora vinculada à rede municipal de educação do estado de São Paulo. Ela se dedicou a estudar sobre a inserção entre educação, arte e cultura nos processos de reivindicação por direitos pela e na educação antirracista, a partir da Lei nº 10.639/2003. Para atingir o objetivo da pesquisa, a autora percorreu um caminho metodológico traçado pelo relato de experiência enquanto professora formadora do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME).

Os resultados da pesquisa revelaram, dentre outros aspectos, que o ensino de artes “[...] ainda opera de acordo com a supremacia de valores civilizatórios e de imaginário europeu, branco, ocidental e cristão [mantendo] desigualdades e revelando, ainda, o legado da colonização” (SANTOS, 2017, p. 157). A autora conclui o estudo chamando à atenção para a necessidade de rupturas epistemológicas no campo da arte, de modo a inserir nos currículos acadêmicos a discussão sobre a educação das relações étnico-raciais. No entanto, ela ressalta que não basta uma ruptura epistemológica, mas sim uma prática cotidiana de descolonização do saber/fazer arte/educação.

A estratégia de ensino é um conjunto de formas, meios, métodos e ferramentas didáticas e pedagógicas que o docente busca estabelecer com os educandos, no processo de ensino para que cumpram objetivos pré-definidos.

As sínteses dos trabalhos apresentados acima revelam os desafios de uma educação antirracista focada no ensino das relações étnico-raciais, com o objetivo de superar uma visão eurocêntrica tão presente nos currículos e nas práticas docentes. Para tanto, é preciso reconhecer a educação escolar como um espaço de produção e reprodução de conhecimento e de reconhecimento cultural que deve primar pela diversidade, corrigindo, principalmente, práticas racistas e discriminatórias, que historicamente inferiorizam a autoimagem da população negra.

Dessa maneira, as estratégias de ensino voltadas para o ensino das relações étnico-raciais podem ser compreendidas como um extraordinário suporte educacional que permite diversas abordagens interdisciplinares, envolvendo aspectos culturais, linguísticos, religiosos, artísticos, históricos, geográficos, sociais, políticos, dentre tantos outros, conforme preconiza a Lei nº 10.639/03.

Assim, a estratégia de ensino pode ser compreendida como uma importante ferramenta didática e pedagógica indispensável para os educadores desenvolverem nos educandos a autoconfiança, a organização, a concentração e, principalmente, a motivação dos educandos no processo de aprendizagem, bem como, para promover um ensino que reconheça e valorize a identidade, história e cultura dos africanos, dos afro-brasileiros, dos indígenas, dos europeus e asiáticos.

## 6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está dividido em quatro seções, nas quais é apresentado o percurso metodológico trilhado durante a realização da pesquisa, buscando compreender como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Campus dos Malês da Unilab contribuem para o fortalecimento das discussões das questões étnico-raciais. Serão descritos a caracterização da pesquisa, o lócus da pesquisa e os sujeitos envolvidos, além dos instrumentos utilizados para a coleta de dados e a técnica de análise.

### 6.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Por se tratar de um tema de pesquisa associado a um universo rico em dados descritivos e cujo enfoque está na interpretação do objeto investigado, no contexto em que os dados foram gerados e na proximidade do tema em relação à trajetória acadêmica e profissional da mestrandia, este trabalho seguiu uma abordagem qualitativa de pesquisa, na qual, segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2011, p. 21), o pesquisador:

Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que fazer e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com os seus semelhantes.

Além de ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, o estudo também pode ser classificado como aplicado. De acordo com Gil (2010), as pesquisas científicas são geralmente categorizadas como pesquisas básicas e/ou aplicadas. As pesquisas básicas, como o próprio nome sugere, são pesquisas fundamentais para o desenvolvimento de outras pesquisas. Nelas, os pesquisadores estão voltados para a construção de conceitos e de teorias capazes de explicar diferentes fenômenos físicos e sociais. Esse tipo de pesquisa, pelo menos inicialmente, não possui pretensão alguma de aplicação prática. Já as pesquisas aplicadas, conforme Gil (2010), são aquelas que aplicam conceitos teóricos construídos e difundidos na literatura científica, com o objetivo de compreender os mais variados fenômenos físicos e sociais.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de natureza aplicada, na medida em que, a partir das discussões das questões étnico-raciais no campo da educação e do currículo, busca-se entender como os docentes de uma instituição de ensino superior federal, reconhecida pelo MEC como praticante de um currículo descolonizado, isto é, que ministra conteúdos curriculares historicamente invisibilizados, aplicam estratégias de ensino para o fortalecimento e resgate da cultura e da identidade negra.

Quanto aos objetivos da pesquisa, ainda seguindo as recomendações de Gil (2010), ela pode ser considerada como uma pesquisa exploratória avançando para descritiva. É exploratória porque visa a “[...] proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (GIL, 2010, p. 27). É exploratória, também, porque possibilitou à mestranda uma primeira aproximação com uma das facetas da discussão sobre as relações étnico-raciais dentro do campo da educação, colaborando para compreender como são utilizadas as estratégias para o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana.

Como lembra Gil (2010, p. 27) ao afirmar que “[...] a maioria das pesquisas realizadas com propósitos acadêmicos, pelo menos no primeiro momento, assume o caráter de pesquisa exploratória”, a situação não foi diferente nesta pesquisa, visto que, no primeiro momento, a pesquisadora buscou explorar, ao máximo, a literatura, com o objetivo de tentar se familiarizar com o tema da pesquisa, situação que permitiu avançar a pesquisa para a fase descritiva.

## 6.2 O LÓCUS DA PESQUISA E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS

A pesquisa foi desenvolvida no Campus dos Malês da Unilab, localizado no município de São Francisco do Conde, no estado da Bahia. O campus iniciou suas atividades no ano de 2013 e é a única Instituição de Ensino Superior no município. Atualmente são ofertados seis cursos presenciais no campus: Bacharelado em Humanidades, Letras - Língua Portuguesa, Bacharelado em Relações Internacionais, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia.

Dentro do lócus da pesquisa, foi escolhido o curso Letras - Língua Portuguesa. A escolha se justifica por ter sido esse o primeiro curso de licenciatura a formar uma turma no Campus dos Malês, em novembro de 2018.

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram três docentes dos cursos de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e quatro egressos do curso de Licenciatura em Letras, formados no ano de 2018.

Os critérios para a escolha dos docentes participantes foi, primeiramente, a análise prévia realizada em 42 planos de ensino de disciplinas obrigatórias e 3 disciplinas optativas, buscando temas relacionados à descolonização de conteúdo. Isso certamente demanda dos docentes a necessidade de planejarem estratégias de ensino não convencionais para abordar seus conteúdos. Além disso, as disciplinas estavam sendo ofertadas no semestre em que ocorreu a pesquisa, 2019.1.

Foram selecionadas três docentes, que ministraram as seguintes disciplinas: Literatura Africana, Linguística Aplicada: Ensino-aprendizagem de Línguas nas Modalidades Oral e Escrita, e Didática nos Países da Integração.

No que tange à escolha dos egressos, o critério foi sorteio. Dos 14 egressos formados no ano de 2018, foram sorteados 6, contactados por meio de ligação telefônica, para saber a disponibilidade de participarem da pesquisa. Dos 6, apenas 4 aceitaram participar da pesquisa, sendo 2 brasileiros, e 2 alunos internacionais.

### 6.3 A PESQUISA DE CAMPO E OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

A pesquisa de campo é aquela “[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações ou conhecimentos acerca de um problema para o qual se procura uma resposta” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p. 169). Neste trabalho, a pesquisadora observou os fatos e os fenômenos relacionados ao objeto da pesquisa, tanto pela análise documental, quanto pela aplicação de entrevistas e pela observação não participativa.

A análise documental utilizou dados dispostos em fontes primárias de informações que ainda não passaram por tratamento editorial e que, por isso mesmo, demandam um contínuo trabalho de conservação e preservação (CAMPELO; CEDÓN; KREMER, 2000). Foram analisadas as diretrizes gerais da Unilab, que é o lócus da investigação, de modo a conhecer a história, a missão, os princípios norteadores e a política educacional para a integração internacional desenvolvida pela referida universidade. Também foram investigadas as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, para melhor compreender o tema, o projeto pedagógico do curso de Letras e os planos de ensino das disciplinas, para identificar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para um ensino antirracista.

A pesquisadora optou pela entrevista semiestruturada, composta por seis perguntas abertas, na qual, o entrevistado é guiado “[...] por relação de pontos de interesses que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso” (GIL, 2010, p. 105). Foram elaborados

dois roteiros de entrevista parcialmente estruturada (Apêndices A e B), para obter as percepções dos docentes e egressos em relação à utilização das estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais.

As entrevistas ocorreram no período de março a junho de 2019, individualmente, em data, horário e locais combinados previamente. As entrevistas com os docentes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa aconteceram no Campus dos Malês, em salas de aula desocupadas e reservadas para tal fim. No que tange às entrevistas com os egressos, uma foi na casa da pesquisadora, uma na casa do aluno egresso e duas na Unilab, no auditório disponibilizado para este fim.

Vale ressaltar que todos os sujeitos da pesquisa foram informados e esclarecidos sobre o trabalho que seria desenvolvido e deram o aceite de participação, por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndices C e D). Um termo foi direcionado ao diretor do Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês, mediante acordo selado, para a realização da pesquisa (Apêndice E).

A observação no campo consistiu no acompanhamento da prática docente de três professores, que ministram disciplinas com conteúdo direcionado à temática sobre as questões étnico-raciais. A pesquisadora assistiu a quatro aulas de 45 min cada, nas três disciplinas selecionadas, no período de março a maio de 2019. A observação seguiu um roteiro semiestruturado (Apêndice F), com o objetivo de verificar as estratégias de ensino utilizadas para tratar das questões étnico-raciais.

O registro da pesquisa de campo foi realizado em diário de campo, no qual foram descritas, detalhadamente, as observações da pesquisadora, incluindo o espaço físico da sala de aula, as condições de estrutura e infraestrutura, a interação das turmas, a participação do aluno na disciplina e o domínio do conteúdo do professor. Outras observações foram além da sala de aula, a exemplo de ocorrências no ponto de ônibus, no trajeto do transporte entre a Unilab e nas escolas cedidas pela prefeitura, além de reflexões de fatos ocorridos durante a pesquisa.

#### 6.4 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Por tratar-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, na qual os instrumentos de coleta, de modo geral, permitem gerar um conjunto de dados descritivos sobre o objeto da pesquisa, a pesquisadora optou pela técnica da análise de conteúdo, por acreditar que seja a mais adequada para analisar os achados obtidos na pesquisa de campo.

A análise de conteúdo é uma técnica utilizada para descrever e interpretação o conteúdo de um conjunto de texto. Levando em conta a perspectiva de Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser entendida enquanto um conjunto de técnicas de análises das informações e comunicações, que utiliza procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição de conteúdo das mensagens dispostas nos mais variados suportes informacionais.

Foram realizadas as seguintes etapas:

(1) A pré-análise: trata-se da seleção, organização e leitura do material a ser analisado, no intuito de ordenar as ideias principais de interesse da pesquisa;

(2) exploração do material: foram realizadas a codificação, a classificação e a categorização dos dados, a partir do conjunto de teorias trabalhadas para a construção do texto. Com a finalidade de realizar a análise dos dados, as categorias foram definidas, adequando-se aos objetivos, às questões norteadoras e ao problema de pesquisa. Dessa forma, foram estabelecidas as seguintes categorias: 1) As estratégias de ensino na prática docente; 2) Dificuldades encontradas para a utilização das estratégias de ensino; e 3) Contribuições das estratégias de ensino no processo de aprendizagem;

(3) tratamento dos resultados: nesta etapa foi realizada a inferência e a interpretação do material coletado a partir de uma leitura aprofundada e reflexiva, no sentido de ter maior compreensão dos conteúdos explícitos e implícitos presentes nos documentos, entrevistas e observações, com a finalidade de atender aos objetivos previstos.

Acredita-se que a técnica da análise de conteúdo permitiu à pesquisadora inferir a respeito das possibilidades e das limitações relacionadas à criação e à aplicação de estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais, no âmbito de uma universidade pública federal. Por isso, considera-se que a abordagem de pesquisa escolhida e os instrumentos metodológicos utilizados possibilitaram encontrar subsídios para responder ao problema de pesquisa apresentado.

No próximo capítulo, os leitores vão conhecer os principais resultados das estratégias utilizadas pelos docentes do curso de Letras - Língua Portuguesa para o ensino das relações étnico-raciais.

## **7 UNILAB CAMPUS DOS MALÊS: UM CENÁRIO DE RIQUEZA AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**

Investigar como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso em Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Campus dos Malês contribuem para o fortalecimento do ensino das relações étnico-raciais demandou pesquisas em diferentes fontes de coleta de dados. Algumas delas foram: as diretrizes gerais da Unilab; o projeto político-pedagógico do curso de Letras; planos de aula de disciplinas; e realização de entrevistas semiestruturadas, com professores e egressos do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa. Também foram feitas observações das práticas didáticas de três disciplinas do referido curso, em salas de aula previamente selecionadas, conforme apresentado no capítulo da metodologia.

É bem verdade que desenvolver uma pesquisa que versa sobre um tema tão importante e, ao mesmo tempo, tão complexo e desafiador, não foi uma tarefa das mais fáceis, visto que demandou, a todo o momento, sair da zona de conforto e abandonar o olhar rotinizado, burocratizado, viciado, ingênuo ou mesmo acrítico que, muitas vezes, acaba por tornar invisíveis questões cruciais para a melhor compreensão da própria instituição, lócus desta pesquisa.

Para romper com o olhar rotinizado, foram necessários esforço, vontade, disciplina, dedicação, leituras e, acima de tudo, sensibilidade para perceber o outro; para olhar os professores, ver os discentes, escutar os colegas técnico-administrativos, abraçar os funcionários terceirizados e acolher o público externo da universidade. Enfim, para ler com curiosidade e muita atenção o mundo unilabiano, que se apresenta cotidianamente diante dos olhos.

E foi com essa vontade de perceber, de ser mais sensível e de prestar mais atenção aos detalhes, que a caminhada foi iniciada pelo mundo da empiria da pesquisa. Com um caderno e com a vontade imensa de vencer as barreiras de um olhar acrítico e rotinizado, foram realizadas, entre os meses de fevereiro e junho de 2019, observações das aulas dos professores investigados, bem como entrevistas com três professores e com quatro egressos do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, escolhidos para participar da pesquisa. As entrevistas ocorreram, em sua maioria, no próprio prédio da Unilab. Algumas foram realizadas na casa da pesquisadora ou na residência dos egressos, dependendo de suas disponibilidades.

Esperar dar 17h da tarde; arrumar a bolsa; desligar o computador de trabalho; pegar o diário de campo; colocar os óculos no rosto - quase sempre esquecido na mesa ao sair do protocolo administrativo; atravessar todo o salão principal da universidade e esperar o ônibus que levaria os discentes à aula nunca foi tão alegrador e diferenciador. Era o primeiro momento, dentro da pesquisa, em que se tentava ver a Unilab para além das experiências administrativas pessoais, nas várias instâncias da universidade.

No ponto de ônibus, os discentes foram encontrados, cenário propício para ouvir um pouco sobre o que conversavam. Interessante foi perceber a pluralidade de línguas faladas por eles. Os alunos se comunicavam em crioulo de guiné balanta e pepel, em crioulo cabo-verdiano, em português de Portugal e nas línguas umbundu e kimbundu, faladas em Angola, além das variações linguísticas regionais do português falado no Brasil. Um verdadeiro caldo de cultura em um único local: o ponto de ônibus, que poderia representar a própria diversidade da universidade.

O horário avançava; o ônibus parava no ponto e dava para ver os discentes correndo para entrar no veículo que os levariam para uma das escolas cedidas pela prefeitura de São Francisco do Conde, porque no Campus dos Malês não há salas suficientes para todos os cursos ofertados pela universidade. Eram discentes descendo de ônibus comerciais ou vans, que faziam transportes alternativos pela região. Esses veículos vinham de cidades como Salvador, Candeias, Santo Amaro, Madre de Deus e dos próprios distritos de São Francisco do Conde. Neles, chegavam estudantes trabalhadores, algo que, do protocolo administrativo, jamais havia sido percebido ou dado conta da dinâmica.

Deparar com aqueles estudantes trabalhadores fez resgatar as experiências da pesquisadora enquanto estudante negra, pobre e trabalhadora dentro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Memórias que fizeram resgatar os desafios e as dificuldades de ter que conciliar trabalho e estudo; que apontaram para os momentos em que foi cogitado abandonar o curso de Arquivologia, pelo cansaço; que fizeram lembrar dos incentivos da família para continuar a luta; que permitiram rememorar as dificuldades vividas para alimentar, deslocar e até mesmo para dormir, visto que as forças repressivas, silenciosas e muitas vezes sutis que acurralam e contêm o povo pobre e negro nas periferias e morros das grandes cidades, impedindo-os de se aquilombarem, conforme revelam Munanga (2003) e Gomes (2005), são imensas e lutar contra elas não é nada fácil.

Talvez uma das diferenças entre os estudantes de uma universidade como a UFBA e os discentes da Unilab é que, na primeira, assim como nas grandes universidades públicas brasileiras, há uma população significativa de filhos advindos das classes média e média alta,

que estudam primeiro para trabalhar depois. Já na Unilab, como relata o egresso 03, os discentes trabalham e estudam ao mesmo tempo.

*[...] a realidade dos estudantes da universidade, da Unilab, é trabalhar e estudar ao mesmo tempo porque a vida não espera a gente se formar para as necessidades. As necessidades vêm desde o dia em que a gente nasce. Então, a nossa realidade familiar é totalmente diferente (Egresso 03, em entrevista concedida em 22 abr. 2019).*

Apesar da dupla jornada de trabalho e estudo, eles não chegam com fisionomia de cansados ou desmotivados. Muito pelo contrário, tanto os discentes brasileiros quanto os estrangeiros não param de sorrir. Sorriem com o *rap* que escutam, com as piadas contadas em português ou crioulo; muitas vezes ensaiam passos de danças africanas; os discentes estrangeiros, sobretudo as meninas, se produzem para as aulas. Com cabelos trançados e vestindo roupas com cores fortes e variadas costuradas em um tecido chamado “capulana”, não há como não notar a cultura africana espreada pelos discentes africanos em São Francisco do Conde. Como relata Munanga (2003), a identidade do povo negro está tanto na geografia do corpo negro quanto nas formas de vestimenta, de penteados, de sorriso e de alegria, sustentada por ele em suas vivências coletivas e cotidianas.

Além dos sorrisos, existem muitos abraços. Os discentes africanos são muito calorosos. Cada abraço dado por eles a brasileiros ou a africanos parece uma tentativa de preenchimento da saudade deixada pelo vazio da ausência de suas famílias. O ônibus estaciona no ponto e todos começam a subir. Não só os discentes e professores, mas, também, os filhos das alunas. Sim, eles também embarcam na viagem rumo ao resgate da história e da cultura do povo negro. No colo de um discente, percebem-se livros, apostilas e cadernos. Outras mãos foram observadas e eis que se encontra uma literatura tipicamente voltada para as questões étnico-raciais. Ao procurar uma gramática normativa, a pesquisadora pensou: “bom, estou indo para a aula de uma das disciplinas do curso de Letras, mas confesso que eu não vi nenhuma gramática entre eles. É claro que no ônibus não havia apenas discentes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, mas eu sabia que existiam muitos deles ali”.

No colo de um discente, o livro do geógrafo baiano Milton Santos, intitulado “Por uma outra globalização” (2000); na mão de uma aluna, o livro “Pele negra, máscaras brancas” (2008), de autoria de Franz Fanon; outro aluno lia o livro “Genocídio da população negra no Brasil” (2016), escrito por Abdias do Nascimento. E não parou por aí. Mais para o meio do

ônibus, no colo de outra aluna, o livro “Becos da memória” (2016), de autoria de Conceição Evaristo.

A partir da primeira observação, foi notado que a discussão sobre as questões étnico-raciais não se limitava à sala de aula, visto que a bibliografia produzida por autores e autoras negras estava em plena circulação entre os discentes unilabianos. Isso atende, de certa forma, as recomendações das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004), que estimulam a difusão desse tipo de bibliografia. Aliás, como revela o egresso 01, o trato das questões étnico-raciais é abordado sistematicamente pela Unilab, desde o momento em que o discente adentra o espaço universitário até o momento em que se prepara para atuar como profissional no mundo do trabalho.

*[...] as questões étnico-raciais, no curso, é abordada de maneira muito contínua e não é fragmentada. A gente vê desde o momento em que a gente inicia o curso até o momento em que a gente se forma. É inserido sempre no currículo. Eu lembro que sempre tinha. Todo semestre tinha um currículo voltado às questões étnico-raciais. Senão na literatura, a gente tinha conteúdos de história que tratava as questões étnico-raciais (Egresso 01, em entrevista concedida em 26 mar. 2019).*

Perceber aqueles meninos e meninas, na sua grande maioria negros, adentrarem o ônibus para ir estudar, fez pensar nas possibilidades das travessias da diáspora africana; foram recordadas as leituras iniciais sobre o processo de escravidão no Brasil, de como se deu o sequestro de milhares de africanos que foram forçados a cruzar o Atlântico em navios negreiros, para serem escravizados no Brasil. Uma espécie de passagem à terra dos mortos, sem nenhum tipo de garantia de retorno.

Cinco séculos depois, os negros advindos dos países africanos que estudam na Unilab refazem a trajetória dos seus ancestrais, não mais em navios negreiros. A travessia, agora, ocorre em busca do reconhecimento e da valorização da história e da cultura afro-brasileira. Uma travessia na qual não se negam as origens, os valores e as identidades do povo negro – como muito se praticara no passado, ao arrancar o povo negro de suas terras, trazendo-os para o trabalho escravo no Brasil – mas, muito pelo contrário, é quista a sua valorização.

É claro que, em meio ao encontro marcado pela valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, uma questão não fogia à cabeça: o que levou esses meninos e meninas a escolherem o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, ofertado pela Unilab? De modo geral, egressos estrangeiros responderam que escolheram estudar na Unilab porque representava uma oportunidade de ampliar os conhecimentos sobre a história e a

cultura do maior país da América Latina como também poderia aprofundar os conhecimentos sobre as questões étnico-raciais, tão pouco discutidas e debatidas em seus países de origem. Já os egressos brasileiros, responderam que a escolha pela Unilab ocorreu devido ao fato de acreditarem que poderiam sair do país para fazer intercâmbio em países parceiros da universidade. No entanto, foi unânime a ideia de que a escolha pelo curso de Letras - Língua Portuguesa estava associada ao fato de que poderiam se aperfeiçoar na utilização da gramática normativa, como revela a fala do egresso 01.

*[...] Eu fui estudar na Unilab para ter um conhecimento maior da gramática, mas quando eu cheguei lá eu pude perceber que o curso de Letras era muito além de estudar gramática. Na verdade, não tem nada a ver com estudar a gramática normativa. Há outros tipos de gramáticas. E o que me motivou era justamente esse conhecimento que eu esperava e quando eu entrei, acessei a instituição, eu consegui ter outros tipos de conhecimentos que é muito além do estudo da gramática normativa (Egresso 01, em entrevista concedida em 26 mar. 2019).*

Ao adentrarem na Unilab, esses egressos perceberam, o quanto antes, que o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa estava voltado para tratar de questões que vão muito além da necessidade de dominar saberes relacionados à utilização da gramática normativa, ainda que assuntos desta natureza sejam importantes para a formação de um estudante do curso de Letras. Logo, esses egressos se perceberam desafiados, pelo ensino que receberam na universidade, a quebrar paradigmas relacionados ao que se convencionou pensar a respeito do ensino de Letras.

*[...] está acontecendo uma coisa que naturalmente é o objetivo da Universidade, que é quebrar paradigmas sobre a visão de línguas. Eles chegam aqui e em geral possuem uma formação tradicional em relação ao ensino de língua, então, lá no imaginário, eles tinham uma ideia de que é assim: hoje é a aula de sintaxe, aí bota lá sintaxe, objeto direto, explica o ponto e colocam algumas atividades isoladas. A gente está trabalhando com essa quebra de paradigmas (Docente 01, em entrevista concedida em 18 jun. 2019).*

É evidente que essa nova forma de trabalhar com o ensino da língua, não a vendo unicamente como uma mera transmissão de conteúdos relacionados à gramática normativa, traduz-se, também, em desafios para os docentes da Unilab que, de acordo com eles, encontram dificuldades, sobretudo estruturais, para tratar das questões étnico-raciais em sala de aula. Na seção seguinte, são apresentadas as falas dos docentes entrevistados, que

evidenciam os desafios enfrentados por eles, em seu dia a dia, para tratar e fortalecer a concepção de uma educação antirracista na instituição.

### 7.1. OS DESAFIOS DE UM ENSINO ANTICIRACISTA NA UNILAB

A busca pelo entendimento de como a Unilab estava desconstruindo uma visão tradicional e eurocêntrica em sua forma de ensinar as questões étnico-raciais em um curso de Letras, certamente foi o maior combustível para alimentar a necessidade de compreender o papel das estratégias de ensino para o fortalecimento da uma educação antirracista na instituição. Nesse sentido, buscou-se não faltar a nenhum encontro com os professores e educandos. No decorrer do semestre, o olhar da pesquisadora em relação à instituição estava se ampliando cada vez mais.

Os desafios da Unilab não são poucos, especialmente no quesito infraestrutura física e recursos financeiros. Apesar da alegria, dos abraços, das cores fortes e vivas do continente africano nas vestimentas dos educandos, da reverência dos educandos mais novos em relação aos professores e aos colegas mais velhos, sobretudo os africanos, não faltaram oportunidades de perceber discentes preocupados; sem dinheiro para jantar no restaurante universitário, antes de enfrentarem uma longa jornada de aula noturna, inclusive fora do campus. Foram observados discentes com bolsas de estudos atrasadas e muitos deles torcendo para que o projeto de pesquisa ou de extensão de autoria dos seus professores/orientadores fossem aprovados, de modo que passassem a receber algum tipo de auxílio financeiro.

Para os docentes entrevistados, os problemas relacionados à situação financeira e de estrutura física se apresentam como sendo uma das maiores dificuldades enfrentadas por eles, para utilizarem as estratégias de ensino voltadas às questões étnico-raciais, no âmbito da Unilab. As respostas obtidas estiveram relacionadas à ausência de financiamento suficiente como a concessão de bolsas para contemplar todos os projetos de pesquisa e extensão escritos por eles ou pelos servidores técnico-administrativos da universidade, como evidencia a fala do docente 03, ao dizer que:

*[...] uma das maiores dificuldades encontradas para tratar a questão étnica e racial está no financiamento da pesquisa e da extensão porque a gente até elabora o projeto, mas, muitas vezes, não saem os editais que contemplem bolsas o suficiente para os nossos educandos (Docente 03, em entrevista concedida em 31 maio 2019).*

Apesar de reconhecerem que os cortes orçamentários “[...] *não seja um problema específico da Unilab, mas um problema nacional*” (Docente 03, em entrevista concedida em 31 maio 2019), os docentes, de modo geral, relataram que esses cortes trazem sérios problemas para o desenvolvimento das atividades acadêmicas porque, muitas vezes, eles são impedidos de pesquisar e de aprofundar a discussão sobre as questões étnico-raciais. Apontaram que sequer possuem condições de levar seus educandos para conhecerem *in loco* as histórias, as lutas, as batalhas e as resistências articuladas pelo povo negro contra o processo de escravização nos municípios do Recôncavo Baiano.

*[...] a gente fica em São Francisco do Conde que é uma cidade que tem a sede, mas que tem uma porção de distritos com histórias muito interessantes, com histórias de resistência à escravidão, processo de resistência que houve e isso impactaria no olhar das identidades desses educandos numa perspectiva muito mais positiva, de não passividade a escravidão, de resistência, de quilombamento. É uma região que a gente podia ver isso ao vivo só que a gente não tem tantas oportunidades assim de estar nesses lugares porque às vezes falta o ônibus; às vezes não temos dinheiro o suficiente para levar os educandos (Docente 01, em entrevista concedida em 18 jun. 2019).*

Além das dificuldades relacionadas ao financiamento de projetos de pesquisa e de extensão, bem como a ausência de veículos e recursos orçamentários suficientes para promover o deslocamento dos educandos e professores para “[...] remanescentes de quilombos, comunidades e territórios negros urbanos e rurais”, conforme preceituam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais (BRASIL, 2004, p. 23), os docentes disseram que outro grande problema de infraestrutura é a ausência de salas de aula adequadas e em número suficiente para acomodar os educandos.

Durante as incursões na pesquisa de campo, foi observado, enquanto sindicalista que representa os técnico-administrativos em educação da Unilab, as condições de trabalho dos docentes. Em prédios cedidos pela prefeitura, eles enfrentam sérios problemas de infraestrutura, como salas de aula sem climatização adequada, ausência de carteiras suficientes para o número de educandos matriculados e falta de água no prédio, o que inviabilizava o uso de sanitários e bebedouros, levando, muitas vezes, os professores e professoras a encerrarem as aulas mais cedo por falta de condições estruturais para continuar os trabalhos.

No entanto, a resistência sempre foi e continuará a ser a principal resposta dada pelo povo negro às tentativas de poder e de dominação que impeçam de acessar e ressignificar a

sua história e a sua cultura. Ainda que “[...] *a gente esteja muito longe do adequado, do ideal, é um espaço em que a gente vai resistindo*” (Docente 01, em entrevista concedida em 18 jun. 2019). De fato, este foi e tem sido o sentimento da pesquisadora em relação a Unilab, pois a instituição continua resistindo, apesar de:

*[...] a gente não ter salas adequadas, da gente não ter sala o suficiente, da gente ter de se deslocar entre um prédio e outro, o fato dos nossos educandos, muitas vezes, estarem atravessando situações muito difíceis do ponto de vista econômico* (Docente 02, em entrevista concedida em 4 jun. 2019).

Lá se encontram professores dedicados e comprometidos com o seu projeto político-pedagógico; encontram-se servidores técnico-administrativos dispostos a colaborar para o crescimento da universidade; encontram-se educandos sonhando em retornar aos seus países de origem para devolverem à sociedade local o conhecimento obtido em terras brasileiras. Encontram-se, também, atores políticos locais, regionais e nacionais dispostos a lutar pela manutenção do projeto educacional da Unilab no Brasil, que está fortemente ameaçado pelo atual governo que se intitula liberal-conservador, cujas falas, abaixo, contribuem para elucidar o momento político atual, marcado por um governo que tem negligenciado a pauta de discussão das relações étnico-raciais e a sua importância para os currículos escolares.

*[...] no processo que a gente se encontra hoje, politicamente (no ano de 2019), o professor em sala de aula não tem essa liberdade, talvez a liberdade intelectual do professor seja barrada ou limitada. Aqui eu não estou nem tocando em escola com ou sem partido. Eu acho que existem coisas que não devem ficar fora do currículo educacional e uma delas é a discussão das questões raciais. Nós temos que trabalhar essas questões. Se há uma dificuldade, ou se há um preconceito existente na nossa sociedade, nós temos que lutar e fazer com que as gerações futuras tenham o seu próprio pensamento, isto é, um pensar livre e a literatura é um caminho para isso, para a conquista da liberdade* (Egresso 01, em entrevista concedida em 26 mar. 2019).

Como revela a fala do egresso acima, a sociedade passa por um momento político no qual as pautas da educação antirracista parecem não ter tanta prioridade para o governo atual como visto no governo anterior, que propôs duas leis (10.639/2003 e 11.645/2008), que inseriram nas políticas públicas educacionais brasileiras o ensino das questões afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Apesar da falta de contexto para tratar dessas questões, ainda muito caras para a sociedade brasileira, o egresso 03 acredita na superação dessa fase, com muitas resistências a todas as tentativas de calar a voz do povo negro.

*[...] não vai ser uma tarefa fácil tratar das questões raciais, principalmente com esse atual governo que estamos enfrentando, não vai ser uma tarefa fácil. Mas eu sempre acredito que a gente consegue, que resistimos, que poderemos superar essas limitações, mas não será fácil* (Egresso 03, em entrevista concedida em 22 abr. 2019).

Apesar de não contarem com condições estruturais ideais, de não dispor de um cenário político favorável às discussões sobre o racismo, à xenofobia, à homofobia, à sexualidade e a tantas outras questões sociais historicamente invisibilizadas pela sociedade brasileira, os professores da Unilab continuam utilizando um dos recursos mais importantes contra as tentativas de dominação e uniformização de pensamentos e práticas – a resistência. Sim, esses docentes resistem com todas as forças ainda que estejam “[...] *muito longe do adequado, do ideal, mas é um espaço em que a gente vai resistindo na tentativa de fazermos o melhor possível em um espaço que não é o adequado*” (Docente 01, em entrevista concedida em 18 jun. 2019).

A constatação de que esses docentes estão dando o melhor de si não demorou a ser confirmada nas observações de campo. Na sala de aula, foi impossível não perceber o empenho, a dedicação, a seriedade, a responsabilidade e a vontade desses profissionais em superarem as limitações estruturais nas quais estão submetidos. Como bem revela as entrevistas, lá foram encontrados docentes detentores de capacidade crítica e reflexiva; pessoas que demonstram familiarização com o tema das relações étnico-raciais; professores e professoras que possuem não apenas o domínio teórico dos temas trabalhados em sala de aula, mas trajetória de vida que os permitem promover diálogos entre teoria e prática, contextualizando a realidade sócio-histórica e cultural dos educandos. E, o mais interessante de tudo isso: esses professores provocam os educandos para que eles saiam das suas zonas de conforto e passividade e assumam o protagonismo do processo formativo.

## 7.2 O SER E O FAZER DOCENTE: UMA TRAJETÓRIA ANTIRRACIAL PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Durante as andanças pelas salas de aulas, nas observações das práticas pedagógicas, não faltaram surpresas agradáveis, daquelas que desconstroem por completo. Tendo a pesquisadora sido formada dentro de uma perspectiva eurocêntrica no ensino de língua, letras e literatura, foi pensado que nas disciplinas observadas seria visto os professores trabalharem a gramática normativa nos moldes tradicionais, na qual o professor mostra aos educandos as

normas gramaticais, explica-as detalhadamente e, depois de várias explanações, resolvem, junto com os educandos, alguns exercícios de fixação, sendo que, quase sempre, tanto as explicações quanto os exercícios de fixação estão totalmente descontextualizados da realidade sócio-histórica e cultural dos estudantes.

Não é que a abordagem teórica de língua, letras e literatura não sejam trabalhadas, mas, muito pelo contrário, elas são abordadas de forma contextualizada. Como os educandos são incitados, a todo o momento, a assumir o protagonismo do processo formativo, eles provocam os professores a construir pontes entre o conteúdo teórico, trabalhado em sala de aula, e as vivências e experiências de vida.

Não foi incomum assistir a uma aula sobre variações linguísticas, por exemplo, e em um determinado momento um discente entoar, em voz alta, chamando à atenção de toda a turma, um canto da capoeira, como o intitulado: “Às vezes me chamam de negro”, que diz assim: “Às vezes me chamam de negro pensando que vão me humilhar, mas o que eles não sabem é que só me fazem lembrar que venho daquela raça que lutou pra se libertar, que criou o maculelê, acredita no candomblé, que tem sorriso no rosto e a ginga no corpo e o samba no pé”. Esse cântico foi entoado por todos os discentes, formando um grande e lindo coro. Na sequência, ouviu-se somente a voz de um discente guineense cantando-o no português falado na Guiné; depois, outra aluna o cantou no português falado em Moçambique; depois, outro educando o cantou no português falado em Cabo Verde – tudo para exemplificar o que seria a variação linguística associada ao resgate da história e da cultura do povo negro. Uma surpresa não só para a pesquisadora, mas para o professor.

Eles ficaram surpresos com o que tinham acabado de realizar; nada programado ou ensaiado. Tudo ocorreu na mais absoluta espontaneidade, como resultado de uma educação projetada para a emancipação dos sujeitos que, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, “[...] são indispensáveis para consolidação e conserto das nações como espaços democráticos e igualitários” (BRASIL, 2004, p. 15). No rosto do professor, surgiu uma expressão de surpresa, entusiasmo, satisfação e alegria, não apenas por ter obtido da turma um *feedback* daquele nível, mas, certamente, por ter a sensação de que ele estava no lugar certo; de que estava realizando o sonho de ter ingressado em uma universidade como a Unilab.

Apesar de prestar concursos públicos em um período de grande expansão das instituições federais de ensino pelo país, a maioria dos docentes entrevistados relatou a opção de trabalhar na Unilab por ser essa escolha a concretização de um sonho: “[...] *trabalhar na Unilab sempre foi o meu desejo em função das minhas pesquisas, da proximidade com o*

*movimento negro e com as questões africanas”* (Docente 01, em entrevista concedida em 18 jun. 2019). *Um sonho que me “[...] encantou pela proposta que tem, por toda afinidade não só para a minha área de pesquisa, mas, com a minha experiência de vida”* (Docente 02, em entrevista concedida em 4 jun. 2019). Na verdade, um projeto que “[...] me seduzia, que respondia muitas das minhas inquietações. Era e continua a ser um desafio em um país racista como é o Brasil e que teve essa mácula vergonhosa da escravidão por quase cinco ou quatro séculos, vamos dizer assim” (Docente 03, em entrevista concedida em 31 maio 2019).

Se a Unilab é a concretização de um sonho, como observado nas falas dos entrevistados, isso significa que os esforços deles para trabalhar com as questões de letras, língua e literatura, associando-as às discussões étnico-raciais, antecederam o ingresso na instituição. Nas falas dos docentes entrevistados, fica evidenciada a aproximação deles com as temáticas relacionadas às questões de poder e de dominação na utilização da língua; observa-se, também, o interesse de alguns em trabalhar com uma literatura mais próxima da sua realidade social e cultural, como é o caso da literatura afro-brasileira. Percebe-se, inclusive, o interesse em relação a uma literatura escrita por autores negros.

*[...] me interessava muito trabalhar com pesquisa, com a literatura que dissesse mais de nós. Então, a literatura afro-brasileira negra de uma maneira geral, que já se desenvolvia em outros países. Eu me interessava muito mais e eu comecei a ler muito isso. E, no momento do mestrado, por exemplo, eu não tinha notícia de uma pesquisa que eu pudesse dirigir para isso, assim mesmo eu trabalhei com a identidade brasileira, o romance histórico e a identidade brasileira. Quando eu quis fazer o projeto do doutorado, aí sim, aí eu percebi que já havia nas universidades um campo de pesquisa que permitia trabalhar com isso. E aí, eu fiz justamente a minha tese de doutorado trabalhando o tema da maternidade na escrita afro-brasileira* (Docente 02, em entrevista concedida em 4 jun. 2019).

O interesse pela literatura afro-brasileira, como revela a fala do docente 02, foi o que o moveu durante toda a trajetória de formação pós-graduada, que culminou com o trabalho de doutorado, o qual versou sobre a maternidade na escrita africana. A fala do docente 02, assim como as dos demais professores e professoras entrevistados, mostra, de certa forma, que a Unilab pode ser pensada como um verdadeiro laboratório de aperfeiçoamento ou continuidade das pesquisas iniciadas antes mesmo do ingresso como pesquisadores da instituição.

*[...] toda a minha trajetória acadêmica eu trabalhei com literatura escrita por negros, primeiro com Aloisio Rezende, no mestrado e depois eu comparei Abdias do Nascimento com Sapato Oliveira, que é um colombiano. Então, eu digo que eu trabalho na área de literatura afro latino-americana* (Docente 03, em entrevista concedida em 31 maio 2019).

Um dos aspectos interessantes observado em sala de aula foi a liberdade com a qual os professores trabalhavam com conteúdos das questões raciais, de gênero, homofobia, sexualidade, transexualidade e tantas outras. Como lembra o docente 01, em entrevista concedida em 18 de junho de 2019, “[...] *As leis de educação no Brasil já dão essa abertura para discutirmos essas questões em sala de aula, inclusive com a Lei Federal 10.639, de 2003*”, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas do Ensino Fundamental e Médio, estendendo-se, também, para o Ensino Superior.

Ao se falar da necessidade de tratar as questões étnico-raciais em sala de aula, deve-se pensar nas estratégias de ensino que poderão ser acionadas pelos docentes para abordar temas que, historicamente no Brasil, não fizeram parte dos conteúdos escolares e acadêmicos. Como lembra Gomes (2010), o racismo não é um fenômeno típico da escola, mas ele passa, necessariamente, pela sala de aula. Cabe aos professores e aos gestores escolares, segundo a autora, desenvolverem currículos capazes de combater preconceitos e discriminações sociais diversas, inclusive no que diz respeito às questões étnico-raciais.

Nesse sentido, quais foram as estratégias de ensino observadas pela pesquisadora durante as incursões em sala de aula e quais foram as ações desenvolvidas pelos professores para tratar as questões étnico-raciais em uma universidade que se propõe à descolonização do pensamento? Como revela o egresso 01, em entrevista realizada em 26 de março de 2019, ao ser questionado sobre as estratégias de ensino que ele lembrava ter assistido e aquela que mais o marcou, o entrevistado afirma “[...] *Teve várias estratégias de ensino, Ione*”.

Diante da constatação apresentada pelo egresso, de que existiram várias estratégias de ensino utilizadas pelos professores para tratar as questões étnico-raciais em sala de aula, a pesquisadora foi a campo para identificar, especificamente, quais são essas estratégias e quais foram as contribuições delas para a formação dos futuros professores do curso de Letras - Língua Portuguesa.

### 7.3 AS ESTRATÉGIAS DE ENSINO: DO CAMPO TEÓRICO A PRÁTICA DOCENTE

Ao se deparar com o termo “estratégia”, logo se pensa em caminhos, passos, percursos que poderão ser pensados e efetivados para atingir determinados objetivos previamente estabelecidos. No âmbito comercial, a palavra “estratégia” está relacionada, de modo geral, aos caminhos traçados pelas empresas e demais atores comerciais para aumentar a

lucratividade dos negócios. Já no âmbito militar, a palavra pode ser pensada como meios utilizados pelas nações para vencer guerras e impor sua cultura, hábitos e valores perante as outras nações. E no ensino, o que significa “estratégia”?

A estratégia de ensino, de acordo com Anastasiou e Alves (2004), pode ser entendida como a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, visando à efetivação da ensinagem. Para as autoras referenciadas, é importante atrelar a escolha da estratégia ao objetivo que se pretende alcançar com o processo de ensinagem. Uma espécie de contrato deve ser firmado entre os sujeitos envolvidos.

[...] através das estratégias aplicamos ou exploramos meios, modos, jeitos, formas de evidenciar o pensamento, portanto, respeitando às condições favoráveis para se executar ou fazer algo. Esses meios ou formas comportam determinadas dinâmicas, devendo considerar o movimento e as forças, e o organismo em atividade. Por isso, o conhecimento do educando pelo professor e seu crescente autoconhecimento é essencial para a escolha e a efetivação da estratégia, com seu modo de ser, agir, estar e sua dinâmica pessoal (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 63).

Como é possível perceber na citação acima, o estabelecimento de uma estratégia de ensino precisa levar em conta as realidades nas quais os educandos estão inseridos. Uma estratégia de ensino pensada para um grupo de crianças pode não ter o mesmo efeito, por exemplo, quando aplicada para um grupo de adolescentes ou mesmo para um grupo de adultos. Uma estratégia de ensino pensada para um grupo de educandos da zona rural, por sua vez, pode não ter a mesma recepção em um grupo de educandos da zona urbana. Isto é, antes de pensar em uma estratégia de ensino, o professor ou a professora precisa conhecer muito bem o perfil dos seus educandos e levar em conta a realidade social, econômica, política e cultural nas quais eles estão inseridos.

Além do conhecimento do perfil dos educandos, os professores precisam ser coerentes consigo, pois, além de terem que conhecer as potencialidades e as limitações de cada uma das estratégias para escolher aquela que melhor se adequa à realidade dos seus educandos, eles devem possuir um conhecimento acumulado sobre determinada temática, para escolher aquela estratégia que permite dar maior brilho ao seu saber acumulado, sendo por isso que Anastasiou e Alves (2004), na citação anterior, chamaram à atenção para a necessidade de autoconhecimento do professor.

A literatura registra uma série de estratégias que podem ser utilizadas pelos professores para tornar os processos de ensino e aprendizagem mais eficazes para os seus alunos. A aula expositiva dialogada, por exemplo, é uma estratégia na qual o professor expõe

o conteúdo, promovendo uma participação mais ativa dos educandos. A estratégia do estudo dirigido consiste em um estudo temático, sob a orientação de um professor, voltado para sanar dificuldades específicas. Já a estratégia do estudo de texto consiste na exploração das principais ideias de um autor, a partir do estudo crítico de um texto. Por sua vez, a estratégia de ensino e pesquisa busca instigar o estudante para a prática da pesquisa, da curiosidade, provocando-o para que ele não seja apenas um reprodutor de conhecimentos, mas que gere novas interpretações sobre a realidade.

As estratégias citadas são apenas um pequeno recorte das possibilidades de ensinagem que um professor pode utilizar para abordar o conteúdo didático em sala de aula. Anastasiou e Alves (2004), por exemplo, apresentam um universo de 20 estratégias de ensino que podem subsidiar professores e professoras em suas atividades didáticas, sendo que a escolha delas depende muito das habilidades que o docente quer desenvolver e da própria habilidade para fazer o bom uso das estratégias de ensino.

Nesta seção, o leitor encontra os resultados da pesquisa documental realizada no *corpus* de documentos normativos que regem o funcionamento do curso de Letras - Língua Portuguesa ofertado no Campus dos Malês, no sentido de mapear as estratégias de ensino registradas pelos docentes nos planos de aula das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso. Em seguida, serão apresentadas as estratégias de ensino observadas durante a incursão pelos corredores e salas de aulas, até então desconhecidas para uma técnica administrativa em educação que ousou sair da zona de conforto do protocolo administrativo da instituição para entender os desafios do mundo da sala de aula.

### **7.3.1 Os planos de ensino e as estratégias registradas**

Apesar de observar várias estratégias de ensino durante a pesquisa de campo, ao analisar os planos de ensino das disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa (aproximadamente 45 documentos), foram observadas as estratégias mais citadas nos documentos, sendo elas: (1) aula expositiva dialogada; (2) estudo de texto; (3) visita de campo; (4) seminário; e (5) exposições e debates de filmes. A diferença entre o que foi observado em sala de aula e os registros realizados nos planos de aula talvez estejam relacionados à dinamicidade do ensino, no qual a criatividade, a imaginação, a alegria e o espírito de cooperação entre educandos e professores se somem para tornar as aulas mais dinâmicas e, às vezes, até mesmo distante dos registros formais presentes nos planos de aula analisados.

### 7.3.2 A prática que revela uma riqueza de possibilidades de estratégias de ensino para abordar as questões étnico-raciais

Nas incursões em sala de aula, constatou-se a ênfase dada pelos professores às questões teóricas e epistemológicas do curso de Letras - Língua Portuguesa, visto que, por meio de aulas expositivas dialogadas, eles apresentavam e discutiam, com os seus alunos, aqueles autores considerados clássicos no curso. É o que revela a fala do docente 03, cuja entrevista foi realizada em 31 de maio de 2019, quando afirmou que “[...] *é necessário ler os clássicos, é necessário ler aqueles que primeiro pensaram a aquisição da língua, da literatura, do ensino e da aprendizagem*”.

A estratégia de ensino relacionada à aula expositiva dialogada sobre o pensamento de autores clássicos no campo da língua, letras e literatura possui grande significado para os educandos entrevistados, na medida em que, a partir dessa estratégia, eles passaram a acreditar em si como pessoas capazes de ler, interpretar e dar sentido e significados às ideias de autores considerados difíceis dentro do campo literário.

*[...] Eu não sou muito empenhada para literatura, mas, eu tive professores que me marcaram principalmente pela questão de trazer os livros canônicos porque a gente precisa conhecer esses autores. Essa questão de que a gente não precisa conhecer os clássicos é uma enganação. É para a gente não perceber o nosso potencial. A gente precisa ler teorias que se dizem difíceis, mas a gente também precisa conhecer o que é criado no nosso universo e, por meio dessas leituras, a gente também tem a possibilidade de criar o nosso lugar de fala. Então, só aqui dentro da universidade é que eu consegui fazer essas duas ligações, isto é, aprender as teorias que eu achava que nunca conseguiria ler um dia na vida e consegui, através disso, adequá-las a minha realidade (Egresso 03, em entrevista concedida em 22 abr. 2019).*

Conforme observado na fala do egresso 03, a própria construção do lugar de fala dos sujeitos pressupõe que o conhecimento de autores clássicos é importante e serve como base para a produção de novos conhecimentos, mas, quase sempre, ele não finda em si; o conhecimento clássico é adequado à realidade social, histórica e cultural dos educandos. A construção de um pensamento contra-hegemônico e libertador pressupõe um ótimo conhecimento e domínio daquele tipo de conhecimento clássico, ocidental e europeizado, que se quer e se deve criticar como forma única de conhecimento válido (MUNANGA, 2003; GOMES, 2005).

Esse tipo de estratégia de ensino, que pode ser denominado como democrático e diverso, foi visível na prática de sala de aula nas três disciplinas observadas. Não raras vezes,

os professores disponibilizam variedades de textos literários clássicos, modernos e contemporâneos para os estudantes escolherem aqueles mais relacionados às suas experiências de vida para discutir posteriormente em sala de aula. O educando decidia a partir da variedade disponibilizada pelo docente, o texto que trabalharia na disciplina, até porque, conforme diz o docente 02, em entrevista realizada em 04 de junho de 2019, “[...] *o texto literário faz seu papel por si só. Se você seleciona os textos adequados; se você oferta diversidade, e o que eu chamo de texto adequado é isso, se você oferta diversidade eles vão acabar achando algum com o qual ele se identifique mais*”. Ou seja, é possível por meio do texto literário compreender a si mesmo e às diversas dinâmicas sociais do mundo.

Foram essas diversidades e pluralidades de pensamentos experimentadas durante as incursões em sala de aula que remeteram à confirmação de um dos princípios estruturais da Unilab – o multiculturalismo. Isto é, a concepção de que todas as manifestações das variadas culturas devem ser respeitadas, ou seja, o diferente não pode ser eliminado e desconsiderado; muito pelo contrário, precisa ser entendido e respeitado em suas especificidades (UNIVERSIDADE..., 2010).

O trabalho de aproximação e respeito às diversas culturas torna-se possível, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, quando se percebe a preocupação do professor em realizar a “[...] a conexão dos seus objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos educandos, valorizando aprendizagens vinculadas as suas relações com pessoas negras, brancas e mestiças” (BRASIL, 2004, p. 19-20). Planeja-se a disciplina pensando em quem é o aluno, de onde ele vem e quais são as suas expectativas, como revela a fala a seguir.

*[...] eu fico o tempo inteiro lembrando aos nossos discentes de que não adianta ensinar sintaxe sem considerar que esses discentes são falantes da língua, mas que são seres sociais, que tem uma comunidade. Então, as estratégias de ensino, na minha opinião, precisam respeitar esses discentes enquanto seres sociais que são historicamente situados. Então, quem são os seus pais? Quem são os seus avós? De que local eles estão vindo? Tudo isso é importante para pensar o ensino. Nesse sentido, crase destituída, isto é, a crase pela crase não faz nenhum sentido para esses discentes (Docente 01, em entrevista concedida em 18 jun. 2019).*

As falas dos docentes entrevistados revelaram as suas preocupações de não tratar as questões de gramática ou de língua portuguesa desarticuladas das condições sociais, históricas e culturais dos discentes. Na perspectiva desses professores, os conteúdos trabalhados no curso de Letras/Língua Portuguesa da Unilab precisam possuir significados para aqueles que

estão em processo de formação e que serão os futuros professores do Ensino Fundamental e Médio e, até mesmo, do Ensino Superior – para os que decidirem seguir a trajetória de formação acadêmica pós-graduada.

*[...] Eu tenho lido, aliás, muita gente fala que o brasileiro, ele é racista, mas ele tem vergonha de dizer que ele é racista. Então, dentro dessa perspectiva de uma educação antirracista, libertadora e decolonialista é muito importante que as estratégias de ensino sejam construídas com os estudantes. Eu tenho desenvolvido as aulas, na disciplina de linguística aplicada, que são de línguas na modalidade oral e escrita e ensino e aprendizagem na modalidade oral e escrita. Eu me preocupo muito quando estou elaborando o plano de curso com a identidade desse discente que eu estou, eu não digo formando, mas estamos nos formando, estamos nessa troca de saberes (Docente 03, em entrevista concedida em 31 maio 2019).*

E quais seriam os conteúdos de língua, letras e literatura mais próximos da realidade sócio-histórica dos discentes matriculados em uma universidade pública federal de caráter internacional, que mantém vínculos com países que adotam a língua portuguesa como oficial? Universidade esta que é formada, predominantemente, por discentes africanos e brasileiros residentes em municípios do Recôncavo da Bahia, que fora berço da exploração e da cessação da liberdade do povo negro, advindo da África, para o trabalho escravo, no Brasil.

Certamente, a gramática normativa pela gramática normativa ou a literatura clássica portuguesa pela literatura clássica portuguesa não façam tanto sentido para esses discentes se forem trabalhadas dentro de uma perspectiva de currículo hermético, que não leva em conta a diversidade cultural nas quais os seus educandos estão inseridos. Não é que esses conteúdos não sejam ou não devam ser trabalhados – há registros de que os clássicos são necessários –, mas é preciso avançar e resgatar uma língua e uma literatura próximas da cultura e da história desses discentes, que são predominantemente negros e que são, no Recôncavo, no Brasil e na África, a maioria da população; que foram excluídos, historicamente, do círculo de produção e construção de uma epistemologia própria do povo negro (epistemicídio). Durante séculos, acreditou-se que suas funções teriam de ser realizadas na lavoura de cana-de-açúcar, que sustentou a economia escravista no Brasil e em vários países europeus.

Nesse sentido, como registraram as falas dos docentes entrevistados, trabalhar na perspectiva de uma educação antirracista e libertadora, no que diz respeito ao curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, implica, de certa forma, mostrar aos discentes as contribuições dos ancestrais africanos e afrodescendentes que, mesmo no período escravocrata, escreveram e produziram histórias de grande relevância para a construção da

identidade negra brasileira. A fala a seguir ilustra algumas das formas de pensamento de um docente em relação às discussões das questões étnico-raciais em sala de aula.

*[...] algumas dessas histórias de grande relevância é a da Maria Firmina dos Reis; é o caso de Luís Gama, que é um dos criadores do partido abolicionista e um cara que escreveu mesmo tendo sido vendido como escravo sem o ser. Quer dizer, histórias fantásticas que a gente tem e que a gente desconhecia e eu acho que isso está nos enriquecendo sob o ponto de vista do conhecimento da história (Docente 02, em entrevista concedida em 4 jun. 2019).*

As falas dos docentes são reveladoras no sentido da ênfase dada a algumas personalidades da cultura e da história do povo negro, que podem e devem ser acionadas/lembradas/enfatizadas durante o processo de ensino em sala de aula, para frisar a força e a potencialidade da epistemologia negra no currículo acadêmico do curso de Letras/Língua Portuguesa da Unilab. Essas histórias, como explicitadas nas falas dos docentes entrevistados, foram e ainda são exemplos de persistência e de resistência a todas as formas de segregação e dominação social, às quais o povo negro ainda está submetido em pleno século XXI.

*[...] Nós estamos trabalhando com a perspectiva de descolonização do pensamento, ouvindo outras vozes e outros saberes e ao mesmo tempo olhando como é que autores negros e negras africanos ou afrodiáspóricas, como nós chamamos, tem construído, por exemplo, poemas e ensaios e pensamentos teóricos, de modo a pensarmos sobre a nossa sociedade. Acredito que eu tenho caminhado por aí tentando convidar o estudante para fazer com que eles reflitam sobre isso também (Docente 03, em entrevista concedida em 31 maio 2019).*

Formar o estudante de Letras - Língua Portuguesa na perspectiva de uma educação antirracista, no contexto da Unilab, não implica unicamente, conforme as percepções dos nossos entrevistados, percebê-lo como uma tábula rasa na qual se deve depositar conteúdos curriculares, de tal modo que a boa aprendizagem seja medida pelos êxitos obtidos em avaliações didáticas concebidas nos moldes de uma educação tradicional. Ao contrário, os debates em sala de aula, caracterizados por Anastasiou e Alves (2004) como uma estratégia de ensino denominada “seminários”, são extremamente ricos para a aprendizagem dos discentes.

A partir de um tema ou de um problema apresentado pelo professor, os estudantes são capazes de pensá-los, através do seu lugar de fala. Durante a observação desta pesquisa, não foram raras as vezes de participação nessas calorosas discussões, quando constatado como eram importantes e significativas para os discentes. Isso é o que revela a fala do egresso 01 ao

contar, em entrevista realizada em 26 de março de 2019, que a sua maior satisfação em sala de aula estava relacionada aos debates, oportunidade na qual:

*[...] a gente, às vezes, passava até do tempo, da hora de sair da sala por conta das discussões que eram intermináveis porque a gente estava vivendo aquele assunto na prática. Quando discutíamos um conto que estava associado a nossa realidade, era um rebuliço só em sala porque todos queriam debater e argumentar.*

A vontade de debater e argumentar sobre os mais variados temas trabalhados em sala de aula está no espírito dos discentes unilabianos. O protagonismo deles é imenso. Mais do que simplesmente ouvir as aulas e fazer anotações de conteúdos em seus cadernos ou notebook, eles querem falar, contar suas histórias, cantar letras de músicas que ilustram aquele tema discutido em sala. Eles recitam poesias ou contos que podem colaborar para a reflexão dos conteúdos trabalhados pelos professores.

Vale ressaltar que o protagonismo dos discentes do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa da Unilab é resultado de todo um processo de incitação dos professores para que eles comecem a escrever as suas histórias e contem ao mundo suas experiências de serem negros descendentes de africanos e possuírem ancestrais guerreiros que foram escravizados e que, mesmo assim, lutaram bravamente pela libertação dos seus povos. Ou seja, para que não se sintam medrosos, apequenados ou diminuídos diante de uma sociedade que, historicamente, conforme ressaltam Munanga (2003) e Gomes (2005; 2010) negou, por séculos, a possibilidade de falarem, de contarem e de registrarem as suas histórias, como revelam, também, as falas dos docentes entrevistados.

*[...] É o que eu digo para os discentes de Letras. Olha, se a Carolina Maria de Jesus, que era uma catadora de lixo, num grande centro urbano, não se recusou a acreditar que a literatura não era para ela e que foi capaz de quebrar com esses círculos sociais fechados; quando a gente mostra que isso aconteceu com uma mulher como Maria Firmina dos Reis, que era uma negra no interior do Maranhão, filha bastarda, que essa palavra existia com peso e essa mulher escreveu um romance extremamente avançado para sua época, um romance, no qual uma africana discute o que é liberdade, então eu pergunto a eles: por que vocês não podem escrever e colocar um blog na internet? Vocês têm muito mais possibilidades do que ela tinha, todos nós temos potencialidade de contar história, nem todo mundo vai ganhar o Nobel de literatura, mas, ainda assim, vale a pena escrever e contar histórias (Docente 02, em entrevista concedida em 4 jun. 2019).*

Como é possível perceber da fala acima, há, de certa forma, todo um investimento dos professores entrevistados em incentivarem os seus discentes a não se limitarem às

dificuldades materiais e a não terem, por isso, vergonha de escreverem suas próprias histórias. Mais do que não terem vergonhas de suas histórias, a citação revela uma dose de autoestima por parte do docente 02, ao tentar argumentar com os seus discentes que eles não podem se deixar abater pela estrutura social intimidatória que recai sobre a população negra neste país. Estrutura que, quase sempre, reserva um lugar específico para o negro que certamente não é o da literatura, mas, sim, de funções sociais desvalorizadas socialmente como já se discutiu nesta pesquisa.

Para que o povo negro possa deixar de se intimidar dentro da estrutura social segregatória que atribui papéis sociais secundário a ele, é preciso, como revela o docente 03, torná-lo protagonista de sua própria aprendizagem. Para o referido docente, é preciso fazer com que esses discentes percebam que podem, por si mesmos, escolher os conteúdos significativos para a sua aprendizagem, não esperando que um elemento exterior diga o que é importante ser estudado para a constituição de suas próprias identidades.

*[...] Você precisa valorizar a voz do estudante como negro, como negra, quilombola, indígena, como LGBT. Quando você dá a voz a esses estudantes e diz, olha, você é protagonista desse processo aqui. Apesar de todos os embates que tínhamos; de todos os conflitos que tínhamos dentro da academia e até fora da academia, você é o protagonista, digo aos discentes, pois nós estamos pensando a partir de você também (Docente 03, em entrevista concedida em 31 maio 2019).*

Evidente que a incitação dos professores para que os discentes assumissem o protagonismo em seus processos formativos não tardou a dar resultados interessantes, como revelam as falas de alguns egressos entrevistados ao responderem sobre os espaços de educação formal e/ou informal que colaboraram para a ampliação de seus conhecimentos sobre as questões étnico-raciais. Os projetos de extensão representaram, na visão deles, uma ótima oportunidade, como preceituam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais, para que “[...] estudantes, professores e servidores e integrantes da comunidade externa interatue e se interpretem reciprocamente, respeitando os valores, visões de mundo, raciocínios e pensamentos de cada um” (BRASIL, 2004, p. 22).

Apesar de o curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa contar, atualmente, com uma série de projetos de extensão ativa, conforme ressaltado em momento anterior, os egressos entrevistados indicaram o projeto “Biblioteca Náutica”, coordenado pela professora doutora Cristiane Santos Souza, docente do curso de Sociologia, como um dos mais significativos em seus processos formativos. O projeto consiste em difundir o acesso à leitura

e à contação de histórias ligadas às histórias locais, afro-brasileiras e africanas. Para participarem ativamente desse projeto, os discentes precisaram passar por cursos de formação de como contar histórias africanas para crianças e adolescentes.

*[...] conhecer várias histórias, contos e histórias infantis afro-brasileiros e indígenas que são muito importantes para nossa formação. Assim, quando a gente foi praticar mesmo, fazer a contação de história, apesar de ter sido uma experiência breve, foi muito enriquecedor a troca de experiências (Egresso 02, em entrevista concedida em 11 abr. 2019).*

Outro projeto de extensão muito citado pelos egressos entrevistados foi o projeto coordenado pelo professor doutor Pedro Costa Leyva, docente do curso de Humanidades da Unilab, intitulado “Ilhas Falantes”. Nele, os discentes, junto ao professor, realizam atividades de campo ao redor das ilhas circunvizinhas à universidade. A partir do contato com os moradores dessas ilhas, são tratadas:

*[...] algumas questões com a comunidade, buscando saber como eles vivem, como eles sobrevivem, quais são as suas principais atividades econômicas, como eles vivem a discussão das questões étnico-raciais, isto é, tentamos, de certa forma, conhecer a comunidade e tudo mais. (Egresso 04, em entrevista concedida em 25 abr. 2019).*

De acordo com Anastasiou e Alves (2004), as estratégias de ensino são dinâmicas; elas estão associadas à criatividade e à inventividade dos docentes na exposição de conteúdos didáticos. Além de presenciar as aulas expositivas dialogadas, os seminários temáticos e os estudos de textos escolhidos pelos discentes a respeito da língua e da literatura afro-brasileira, foram obtidas informações de que tantas outras estratégias de ensino são utilizadas pelos professores no seu fazer docente a exemplo de roda de conversar, pesquisa ação em comunidades pesqueiras, quilombos e terreiros, recitais de poesias, seminários musicais, produção de documentário que acabam marcando os discentes, sobretudo quando estes estão prestes a iniciar as atividades de estágio docente.

A docente 01, na entrevista concedida em 18 de junho de 2019, relatou, muito emocionada, sobre o resultado do conjunto de esforços realizados pelos docentes da Unilab para trabalhar na perspectiva do resgate e da valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana. No relato, a professora lembrou da experiência vivenciada na disciplina de estágio docente, quando ela solicitou aos alunos que preparassem uma aula para estudantes do Ensino Fundamental. Os únicos pré-requisitos a serem observados era de que as aulas

abordassem as questões étnico-raciais e que apresentassem conteúdos do curso de Letras - Língua Portuguesa associados ao contexto social dos discentes. Além disso, a aula deveria conter uma sequência lógica e didática. Essa forma de trabalhar da docente 01 fez remeter à pesquisa desenvolvida por Silva R. (2016), quando a pesquisadora resolveu trabalhar com aulas-encontros como espaços de resgate da memória e de construção de identidades negras dos seus discentes.

De acordo com a docente 01, os resultados foram simplesmente inesperados, tanto para ela quanto para os discentes, que se surpreenderam com os resultados alcançados na disciplina. Para dar uma ideia da criatividade dos discentes na elaboração de estratégias de ensino para tratar das questões étnico-raciais, ela cita o caso da oficina dos discentes de Guiné-Bissau e de Cabo-Verde, intitulada “Bem vindos a Guiné e a Cabo Verde”. Na atividade, de acordo com a docente 01, *eles “[...] elaboraram toda uma sequência didática para explicar onde ficava Cabo Verde e onde ficava Guiné, um pouquinho da cultura para depois falar que eles falam uma variedade de Português e que todos merecem ser respeitados”* (Docente 01, em entrevista concedida em 18 de junho de 2019).

A criatividade não se encerrou nesta primeira oficina. A docente 01 contou, também muito emocionada, sobre outra produzida pelos discentes, chamada “Oficina rap: conexões Brasil Angola”. Nela, os discentes trabalharam com a ideia de letramento da resistência, ou seja, partiram do que não é reconhecido oficialmente para pensar em outras possibilidades de letramento. De acordo com a docente 01, eles:

*[...] escolheram um rap angolano que cantava uma música sobre o Brasil e escolheram um rap brasileiro que cantava sobre a Angola. Então eles compararam essas duas e propuseram a discussão com os discentes e depois, nessa oficina, tinha a prática de escrita que era para os discentes escreverem um rap* (Docente 01, em entrevista concedida em 18 de junho de 2019).

Além das duas oficinas, a docente 01 ressaltou três estratégias de ensino desenvolvidas pelos discentes da disciplina de estágio, para tratar das questões étnico-raciais associadas aos conteúdos de língua, letras e literatura.

Para tratar das literaturas afro-brasileiras, um grupo de alunas resolveu montar uma oficina chamada “Um encontro precioso literário”. Elas escreveram um conto sobre a história da *abayomi*, que é uma boneca feita de nozinho de pano; vestiram-se de boneca, entraram no navio negreiro de papelão, que elas mesmas construíram, e encenaram uma peça em plena sala de aula. De acordo com a docente 01, essa estratégia permitiu aos demais discentes

trabalharem a oralidade e a autoestima. Ao final da aula, “[...] *todos foram incentivados a confeccionarem as suas próprias abayomis para levarem para casa. O que a gente viu nessa oficina era o tanto que os meninos e as meninas, mas, sobretudo os meninos, ficaram empolgados em fazerem essas bonequinhos*” (Docente 01, em entrevista concedida em 18 de junho de 2019).

“Vem brincar mais eu: capoeira de Angola” foi mais uma das estratégias de ensino planejadas pelos discentes do curso de Letras - Língua Portuguesa unilabianos, na disciplina de estágio docente, para tratar das questões étnico-raciais. A partir das letras da capoeira de Angola, os estudantes buscaram trabalhar com a variação lexical. Para isso, como revela a fala da docente 01, *eles “[...] ficaram captando palavras que são típicas daqui, captando palavras diferentes, a partir da história da capoeira, e recuperaram a história da capoeira, qual a importância dela para a comunidade local e trouxeram a variação lexical nesse contexto*”. Essa estratégia de ensino fez remeter à dissertação defendida por Guimarães (2017), na qual foi abordada a importância da capoeira como estratégia para a implementação da Lei nº 10.639/2003 nos currículos escolares.

Crocetta (2014), em sua dissertação, revela a escassez de conteúdos que versem sobre as questões étnico-raciais nos currículos acadêmicos voltados para a formação de educadores físicos no país. Apesar disso, a última oficina realizada pelos alunos da docente 01 “Língua portuguesa futebol club” objetivou trabalhar com a linguagem de um dos mais populares esportes nacionais, o futebol. A oficina provocou os participantes a pensarem a respeito de como o futebol pode contribuir para o ensino da língua portuguesa associado ao conteúdo da temática racial.

Os discentes simularam jogadores em um campo de futebol e um entrevistador coletou as entrevistas. Palavras do mundo futebolístico eram traduzidas para uma linguagem cotidiana e como eles teriam que trabalhar com as questões étnico-raciais, trouxeram um pouco da história da Formiga, que, segundo a docente 01, é:

*[...] uma jogadora das mais importantes da seleção brasileira de futebol, nasceu em São Francisco do Conde. Assim, eles fizeram um recorte para questionar quem são esses jogadores que, em geral, são jogadores negros, nascidos nas periferias das grandes cidades e, quase sempre, advindos de famílias negras e pobres* (Docente 01, em entrevista concedida em 18 de junho de 2019).

Na análise do resultado, foi constatado, de modo geral, que os docentes entrevistados se esforçam para promover um ensino de significado, levando em consideração, na sua

didática, as orientações da Lei nº 10.639/2003 e das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais. Nesse processo, os docentes entrevistados estavam dispostos a analisar a realidade social, cultural e histórica dos discentes, aproximando-se, ao máximo, dos seus contextos, para que a aprendizagem significativa, na perspectiva de uma formação decolonial e antirracista pudesse, de fato, acontecer nos muros e entremuros da Unilab.

#### 7.4 AS CONTRIBUIÇÕES DE UM ENSINO FOCADO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS PARA A FORMAÇÃO DE NOVOS DOCENTES

Uma das curiosidades a respeito do ensino de língua, letras e literatura voltado para o resgate e valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana foi tentar compreender as competências e as habilidades desenvolvidas pelos discentes durante o percurso de formação educacional na Unilab. Um aspecto curioso foi a expectativa, pelo menos inicial, de que os egressos, enquanto ex-discentes de um curso de Letras - Língua Portuguesa, dissessem que a maior habilidade desenvolvida durante o curso foi a obtenção do domínio das regras gramaticais e conhecimentos da literatura portuguesa clássica.

No entanto, o que se percebeu no relato dos egressos entrevistados é que o domínio formal das regras gramaticais; do escrever bem; do conhecer sintaxe e regência; do saber utilizar devidamente a pontuação e etc., quase não apareceu em suas falas. Não é que os conteúdos não são trabalhados; foi observado nas incursões durante um semestre, em três disciplinas do curso, que esses assuntos são abordados. Mas esses aspectos do curso de Letras não foram ressaltados nas falas dos estudantes. A percepção deles é de que o curso fez perceber que:

*[...] ser um profissional de Letras, como eu falei no início, vai muito mais do que analisar a gramática. No curso, aprendemos a estar atentos para as questões das variações linguísticas; de se tornar um agente que foge à linha do preconceito não só nas questões étnico-raciais, mas, também, e, principalmente, das questões da língua e variação linguística (Egresso 01, em entrevista concedida em 26 mar. 2019).*

O desenvolvimento de um olhar sensibilizado para os educandos foi uma das competências e habilidades mais citadas pelos egressos entrevistados, o que está em plena consonância com o projeto pedagógico do curso, ao ressaltar a necessidade de “[...] habilitar e sensibilizar profissionais para exercerem práticas pedagógicas inclusivas”

(UNIVERSIDADE..., 2016, p. 29). Os egressos informaram que, de modo geral, além de perceberem que o profissional de Letras vai muito além de um analista gramatical, eles foram formados na perspectiva de uma pedagogia da sensibilidade. No olhar da docente 01, isso representa a oportunidade na qual o professor “[...] *cria estratégias para não gerar distanciamento dos discentes, mas para gerar aproximações*”. Então, uma das questões a serem levadas em conta é a legitimação da variedade lingüística usada pelos discentes e a cultura a qual eles pertencem.

Nesse sentido, a pedagogia do culturalmente sensível poderia ser pensada como aquela na qual os docentes não apenas buscam se aproximar dos seus, mas objetiva compreendê-los nas mais variadas e complexas manifestações. É o docente quem está atento aos discentes; que busca respeitá-los em suas diferenças e diversidades, ancorando-se nos princípios que regem o funcionamento da Unilab, a saber: solidariedade e multiculturalismo. A fala a seguir revela a compreensão de um egresso em relação às habilidades e competências adquiridas durante seu processo formativo na instituição.

*[...] eu acho que eu direcionei melhor a minha percepção. Pelo menos nos meus estágios, eu tenho percebido que eu consigo observar cada discente e pensar qual seria o motivo de alguns comportamentos em sala de aula sem eu rejeitar ou criticar, ter essa flexibilidade e humanidade para entender que às vezes ficar cinco horas de relógio com o professor em sala de aula é exaustivo para o discente e, por isso, certos tipos de comportamentos. Entender que, às vezes, o discente está ali querendo atenção porque ele não tem essa atenção em casa e essa percepção eu adquiri no curso, fui afirmando mais ainda que realmente era isso que eu queria fazer, eu consigo ter uma sensibilidade (Egresso 03, em entrevista concedida em 22 abr. 2019).*

Nas falas dos egressos há uma clara indicação para a habilidade e competência adquiridas durante os processos formativos, no que diz respeito especificamente ao desenvolvimento de um olhar mais humanizado e atento para os sujeitos aprendizes que constituem as salas de aula. Antes mesmo de buscarem repreender ou tirarem conclusões precipitadas sobre os aspectos observados durante os estágios curriculares, os egressos revelaram o interesse em compreender as causas das ações ou inações dos seus discentes. A perspectiva humanizada, presente nas falas dos egressos, está totalmente condizente com as falas dos professores entrevistados, que afirmam que planejar didaticamente uma aula ou uma atividade acadêmica significa, antes de tudo, ouvir os sujeitos da aprendizagem.

*[...] eu acredito que as principais competências acadêmicas que eu aprendi, aqui na Unilab, foi o amor pelo curso, pela disciplina, o amor pela docência, a questão da sensibilidade e da pedagogia sensível; de entender o discente, de entender o ser humano, Então, eu pude aprender um pouco da questão de você ter empatia com o outro e com o ser humano. Isso eu acho que é uma das coisas que toda pessoa tem que ter para conseguir, ao longo do tempo, encarar os seus discentes e se ver no lugar do discente. Não chegar na sala de aula só para dar a minha aula e ir embora. Não sei se o discente está passando fome, se banhou ou não, se teve o pequeno almoço ou não, se lanchou. Enfim, se tem dois reais para pegar o ônibus. Então, tem que tem que ter essa sensibilidade (Egresso 04, em entrevista concedida em 25 abr. 2019).*

Além dos conhecimentos adquiridos sobre variações linguísticas, preconceitos linguísticos, dialetos, questões raciais e desenvolvimento de um olhar mais atento e sensibilizado para os educandos, os egressos revelaram estar preparados para combater os vários tipos de preconceitos sociais oriundos do “*[...] racismo, da xenofobia, do machismo e de todos os preconceitos que vem com a questão de ter fobia, todas as questões que implicam um julgamento de valor não fundamentado contra a população, sobretudo as mais pobres e desfavorecidas social e economicamente*” (Egresso 04, em entrevista concedida em 25 abr. 2019).

Após a análise das falas expostas neste capítulo de apresentação e discussão de resultados, observa-se que formação acadêmica voltada para tratar das questões étnico-raciais no curso de Letras - Língua Portuguesa da Unilab não tenha outro resultado senão a preparação dos futuros jovens professores para abordarem os conteúdos de letras, língua e literatura brasileira sob a perspectiva da Lei nº 10.639/2003. Ela enfatiza a necessidade de reconhecimento, valorização e difusão da história e da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos, que tanto contribuíram para o desenvolvimento econômico, cultural, social e político da nação brasileira.

Os egressos entrevistados demonstraram que se sentem plenamente preparados para o desafio de trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula, ainda que saibam das dificuldades e barreiras que certamente encontrarão no exercício de suas profissões, pois ser professor formado dentro de uma perspectiva descolonizadora, para atuar em um sistema educacional ainda fortemente colonizado, não é uma tarefa das mais fáceis, como releva o estrato da fala de um egresso entrevistado.

*[...] eu acho que é possível tratar das questões étnico-raciais em sala de aula. Se for pra ensinar o que eu aprendi, eu acho que estou preparado. Dá para aproveitar bastante coisa do que eu aprendi, embora, sabemos, que o*

*ensino [na perspectiva colonizadora] nem sempre nos proporciona um espaço para ensinar tudo que a gente queira ou goste (Egresso 02, em entrevista concedida em 11 abr. 2019).*

Apesar de se sentir preparado para tratar das questões étnico-raciais em sala de aula, o egresso 02 não nega o fato de que o professor precisa atuar em um espaço que permita abordar um tema ainda tão caro na sociedade brasileira, que vive fortemente sob a égide do mito da democracia racial. Mesmo sendo difícil, os egressos entrevistados apostam na literatura afro-brasileira, africana e baiana, por exemplo, como temáticas que possibilitam aos professores desenvolver estratégias de ensino que possam colaborar para a consolidação de uma educação antirracista no Ensino Fundamental e Médio. É o que preceituam as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/2003.

*[...] Eu creio que estou preparado para desenvolver estratégias de ensino que tratem das questões étnico-raciais dentro de sala de aula porque, dentro da Unilab, é muito marcante mesmo essa questão das relações étnico-raciais. No curso, trabalhamos com a literatura eurocêntrica, não a excluímos. Eu lembro que trabalhamos com Camões e com outras literaturas portuguesas e brasileiras, mas, na Unilab, o foco mesmo são os temas raciais, a literatura afro-brasileira que é muito rica, a literatura baiana, também, autores africanos. Eu acho que eu me considero, como os outros colegas, preparados, pois a gente teve uma formação que valorizou o étnico-racial, a literatura afro-brasileira (Egresso 01, em entrevista concedida em 26 mar. 2019).*

Outro aspecto interessante encontrado nas falas dos egressos, quando inquiridos sobre o preparo deles para trabalhar com as questões étnico-raciais em sala de aula, foi perceber que, além de quererem tratar da história e da cultura do povo negro em sala de aula, eles buscam transmitir uma mensagem de empoderamento dos negros. Eles também querem dizer aos discentes, especialmente das periferias de uma grande metrópole como Salvador, que há possibilidade de romper, vencer e superar o ciclo vicioso de violência física e simbólica contra a população negra, que está visivelmente presente nos noticiários nacionais. Estes veículos, diariamente, difundem a enorme violência contra os negros, seja nos estágios de futebol (cometendo racismo contra jogadores negros que não se destacam na partida); seja no telejornal (quando uma negra assume o posto de âncora de um grande jornal nacional); ou mesmo nos mais variados espaços sociais nos quais os negros ainda podem frequentar, seja como jogador de futebol ou como empregada doméstica.

*Eu acredito que estou preparada justamente pelo conjunto dessas experiências, dessas experiências boas e ruins, que me fez olhar mais em*

*volta do meu mundo, em saber que quando um livro não tiver representatividade, dentro do meu repertório eu tenho textos que represente os meus discentes que eu posso usá-los, que a sala de aula é liberdade minha, então, que eu posso fazer eles também imaginaram que eles podem. Eu fui dar uma palestra no colégio lá em Salvador que era perto da comunidade deles que é Cajazeiras, e quando eu cheguei tinha muito discentes africanos e só eu de brasileira, que eu falei que era brasileira que era de Cajazeiras eu vi os olhos daqueles meninos brilharem, por acreditar, eu também posso, se ela conseguiu, eu também posso. Então, é a gente ter essa responsabilidade dentro da gente de saber que a gente tem agora uma função muito grande que é mostrar que eles também podem. Então, eu acredito que, não é desqualificando outras graduações, mas, a Unilab, tem um diferencial que tem de ser levado em conta e que faz valer a pena a vida dos profissionais que estão saindo daqui, de todas as pessoas, acredito, porque a gente vai olhar para as pessoas com outros olhares (Egresso 03, em entrevista concedida em 22 abr. 2019).*

Os egressos do curso de licenciatura em Língua Portuguesa sejam eles estrangeiros e brasileiros aprendem a pensar e a desenvolver estratégias de ensino capazes de propagar a história e a cultura africana e afro-brasileira, por meio da língua e da literatura. Foi este o principal objetivo do capítulo, que trouxe os principais achados da pesquisa de campo sobre as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Letras para difundir e disseminar valores, práticas, culturas, história, identidade e ética de um povo que foi e continua sendo fundamental para a compreensão do passado e projeção do futuro da nação brasileira.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Motivada pela curiosidade em conhecer o processo de ensino e das práticas docentes de uma Instituição de Ensino Superior criada para o fortalecimento das políticas de ações afirmativas, bem como para promover a integração entre os países da CPLP que adotam a língua portuguesa como oficial e, em especial, as nações africanas, esta pesquisa foi desenvolvida com o objetivo de investigar as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes do curso de Letras - Língua Portuguesa do Campus dos Malês da Unilab. Teve, também, o intuito de averiguar como essas medidas estão voltadas para o fortalecimento das discussões sobre as questões étnico-raciais, uma vez que as diretrizes da instituição apontam para uma universidade afro-centrada, com perspectiva de formação de professores para atuar na concepção de uma educação antirracista.

As considerações finais se iniciam com a apresentação das principais contribuições que a pesquisa trouxe à pesquisadora e como essa trajetória contribuiu para (des)rotinizar o olhar tarefeiro. Foi a partir dessa pesquisa que surgiu a possibilidade de enxergar a instituição de trabalho como um grande projeto de abolição contemporânea. A investigação permitiu compreender o significado de uma educação transformadora e a importância do processo de ensinagem para o aprendizado. Pesquisadora esta que sempre esteve em sala de aula na condição de discente e aprendiz, sem a dimensão do significado do fazer docente, dos desafios e das alegrias da profissão que, infelizmente, ainda hoje, especialmente no Brasil, é tão desvalorizada socialmente.

Do ponto de vista das contribuições da pesquisa para a formação pessoal, é possível destacar os encontros alegradores com as teorias que tratam sobre o ensino das relações étnico-raciais e que oportunizaram conhecer a história dos ancestrais, do povo negro, dos homens e das mulheres que lutaram e ainda lutam pela superação do racismo e do preconceito e pela construção da emancipação social no Brasil.

Foi no desenvolvimento da pesquisa, nos processos de observações em sala de aula, nas entrevistas com os docentes e egressos do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, no Campus dos Malês, que um sentimento inexplicável surgiu pela docência; contagiada pela empolgação, pela emoção, pelos olhares e, em alguns momentos, até pelas dificuldades e desafios de contribuir para ressignificar a existência do outro. Foi na sala de aula, em diferentes momentos das disciplinas observadas, percebendo o olhar de cada professor e cada futuro professor (alunos), que surgiu o sonho pela docência.

No que diz respeito às contribuições da pesquisa para a formação acadêmica da pesquisadora, este trabalho revelou que havia a equivocada concepção de que o Brasil é um país de democracia racial. O estudo sobre o tema e a compreensão da necessidade de discutir a educação das relações étnico-raciais no Brasil e suas diretrizes curriculares nacionais, como ressaltado por Gomes (2005), ativaram a compreensão de que também é na escola que se reproduz a ideologia do racismo.

No que tange à contribuição da pesquisa para o processo de ensino na concepção de uma educação antirracista, que se configura o foco principal deste trabalho, alguns aspectos relevantes podem ser destacados:

I - No que tange à formação dos docentes em relação ao conhecimento de conteúdos científicos e de ferramentas didáticas para promover estratégias de ensino voltadas às questões étnico-raciais, esses elementos não foram apontados como dificuldades tanto pelo corpo docente como pelos egressos entrevistados;

II - As principais dificuldades relatadas pelos docentes sobre a utilização das estratégias de ensino para a educação das relações étnico-raciais estão relacionadas à insuficiência de infraestrutura física e financeira existentes na instituição, que atingem os processos didáticos e a condição de aprendizagem dos educandos.

Nas entrevistas, os professores alegaram que as aulas são realizadas, em sua maioria, fora da instituição, em espaços físicos cedidos pela prefeitura e, muitas vezes, sem as condições para a realização de um trabalho decente, o que também interfere na condição de aprendizagem dos alunos.

A ausência de recursos financeiros impede que os docentes realizem atividades extraclasse, como: visitas técnicas com os alunos em terreiros de religiões de matrizes africanas, comunidades tradicionais, quilombos, monumentos históricos e demais espaços que representam a identidade e a cultura do povo negro em São Francisco do Conde e em toda a região do Recôncavo da Bahia. Uma das consequências dessa dificuldade está expressa no impedimento dos professores em propiciar contatos diretos com a história, cultura e identidade do povo negro afro-brasileiro e africano. Tal oportunidade retiraria os alunos de uma educação exclusivamente teórica e livresca.

Embora o processo de ensino esteja voltado para o ato de criação e criatividade do docente, conforme acenam Anastasiou e Alves (2004), a estratégia de ensino faz parte de um planejamento que necessita do mínimo de condições estruturais para a realização. Na concepção dos professores entrevistados, as condições estruturais se caracterizam como a

principal dificuldade enfrentada por eles para o fazer didático-pedagógico na concepção de uma educação antirracista.

Na análise documental do projeto pedagógico e dos planos de disciplinas do curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, percebe-se que a aula expositiva dialogada é a mais citada entre todas as estratégias de ensino, sendo seguidos pelos estudos de textos, visitas de campo, seminários, exposições e debates de filmes. No entanto, a pesquisa de campo revelou a existência de muitas outras estratégias de ensino que buscam respeitar o lugar de fala dos alunos, não impondo, necessariamente, um conteúdo único e formal que descaracterize, desconsidere ou negue a cultura, a história e a identidade do povo negro, sendo citadas nas entrevistas como pedagogia da sensibilidade.

Para os egressos entrevistados, a formação acadêmica adquirida no curso de letra e língua-portuguesa os preparou para o trabalho e ensino de conteúdos associados às discussões sobre as questões étnicas e raciais. Esse resultado certamente está relacionado às próprias diretrizes da Unilab, que favorecem/estimulam a criação de espaços que aguçam o espírito crítico e reflexivo dos alunos, professores.

A grande questão revelada pelos entrevistados (docentes e egressos) está relacionada ao fato de compreenderem a Unilab - Campus dos Malês como um grande laboratório de produção e disseminação de práticas e estratégias de ensino para a difusão da história e da cultura do povo negro. Isso porque o cotidiano da instituição permite a sua comunidade uma vivência diária com a temática, visto que ela está presente nas conversas de corredores, vestimentas, culinária, projetos de extensão, projetos de pesquisas, eventos acadêmicos e culturais, etc.

Nesse sentido, a situação favorece, em muito, a construção e a consolidação de um espaço de aprendizagem muito rico e dinâmico sobre as questões raciais, oportunizando novas pesquisas no sentido de investigar até que ponto as estratégias de ensino adotadas pelos demais cursos da instituição contribuem para o debate das questões étnico-raciais.

Por fim, ressalta-se a importância desse caminhar para o amadurecimento da pesquisadora nos âmbitos profissional, pessoal e acadêmico. Ao ingressar no mestrado acadêmico em ensino para investigar sobre as práticas docentes na Unilab, havia a ciência dos desafios a serem enfrentados até chegar a esta etapa do trabalho, entretanto não era possível imaginar a grandiosidade e riqueza do trajeto que seria percorrido até chegar nas linhas finais desta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M; MATTOS, H. **Em torno das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**: uma conversa com historiadores. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 21, n. 41, p.5-20, jan./jul. 2008.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processo de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Universille, 2004.

ANTONINO, M. S. F. **Para além do didático**: literatura africana na EJA à luz da lei 10.639/2003. 2015. 111 f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Centro de Humanidades, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, 2015.

ARANHA, M. L de A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

ARANHA, M. L de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 2000.

ARAÚJO, F. W. B. S de. **A construção de identidades étnico-raciais dentro da metodologia do teatro do oprimido, de Augusto Boal**. 2014. 103 f. Dissertação (Mestrado em Relações étnico-raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ASSIS, E. V. **Liberdade, liberdade!** a luta da população negra em queimado perspectivas libertárias para o ensino em relações étnico-raciais. 2017. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Ensino de Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEITES, R. S. **A genealogia foucaultiana como base ao processo de consolidação de ensino de filosofia em consonância com a lei 10.639/03**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Relações étnico-raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.- C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES nº 492**, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em: 15 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 abr. 2002c. Seção 1, p. 34.** Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/505481/pg-34-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-09-04-2002>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: SECAD/MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei 7.716**, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17716.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm)>. Acesso em: 26 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei 12.289, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – Unilab e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n.138, 21 jul.2010. Seção I, p.4.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.990**, de 9 de junho de 2014. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm)>. Acesso em: 15 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

CAMPELLO, B. S.; CEDÓN, B. V.; KREMER, J. M. **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais.** Belo Horizonte: UFMG, 2000.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CROCETTA, R. R. J. **As relações étnico-raciais nos currículos dos cursos de licenciatura em educação física das instituições de ensino superior do sistema ACADEMIA**. 2014. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2014.

DIÓGENES, C. G.; AGUIAR, J. R. **UNILAB: caminhos e desafios acadêmicos da cooperação Sul-Sul**. Redenção, CE: Unilab, 2013.

FAUSTO, B.; HOLANDA, S.B de. (Orgs.). **História geral da civilização brasileira**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985.

FERNANDES, A. P. C. **Relatos docentes sobre estratégias pedagógicas de promoção da igualdade racial: permanências, desafios e conquistas no “chão” de escolas iguaçuanas**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, N. L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. Diversidade Étnico Racial e Trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas. In: ABRAMOWICZ, A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. Belo Horizonte: Autentica, 2010.

GOMES, N. L.; LIMA, A. R. P.; SANTOS, T. A. M. UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira: o desafio de uma experiência acadêmica na perspectiva da cooperação Sul-Sul. **Revista do PPGCS - UFRB: Novos Olhares Sociais**. Cruz das Almas-BA, v.1, n.1, p. 93-110, 2018.

GOMES, N. L.; VIEIRA, S. L. Construindo uma ponte Brasil-África: a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, v.24, p.81-95, 2013.

GUIMARÃES, L. F. C. **A capoeira e a implementação da lei 10.639/03 na educação física escolar: percepções e possibilidades**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Universidade Federal do Amapá, Amapá, 2017.

IDEB. **Índice de desenvolvimento da educação básica (2015-2017)**. 2017. Dados disponíveis em: <<http://ideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

LIMA, I. C. **Uma proposta pedagógica do movimento negro no Brasil:** pedagogia interétnica de Salvador, uma ação de combate ao racismo. 2004. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Movimentos Sociais) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis - Santa Catarina, 2004.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, L. de S.; SÁ, M. A de; SOUZA, O. A educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na perspectiva da lei 10.639/03 e suas respectivas diretrizes curriculares. **Revista formação docente**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 5-24, jul./dez. 2015.

MINAYO, M. C. S; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** 2003. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>> . Acesso em: 12 ago. 2018.

NOBRE, C. D. D. **Timorenses na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB):** encontros e desencontros de uma experiência. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2015.

NOGUEIRA, ORACY. "**Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem** — sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil", in O. Nogueira (org.), *Tanto preto quanto branco: estudos de relações raciais*, São Paulo, T.A. Queiroz. (1985),

OLIVEIRA, K. S. **A dimensão pedagógica do cinema negro:** articulações sobre a lei 10.639/03 e a imagem de afirmação positiva do negro. 2015. 97 f. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Mato Grosso, 2015.

OLIVEIRA, M. S. **O jogo Aware nas aulas de matemática do ensino fundamental:** uma estratégia para educação das relações étnicas. 2016. 150 f. Dissertação (Mestrado em relações étnicas e contemporaneidade) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Bahia, 2016.

PARAÍSO, M. H. B. **O tempo da dor e do trabalho:** a conquista dos territórios indígenas nos sertões do leste. Salvador: EDUFBA, 2014.

ROSA, T. G. **Ku sanga de contas contadas:** práticas de ensino da arte para as relações étnico-raciais. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Relações étnico-raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTOS, J. O. G. **Lei 10.639/2003:** revendo paradigmas na Arte/Educação. 2017. 231 f. Dissertação (Mestrado em Arte/Educação) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista-UNESP, São Paulo, 2017.

SAVIANE, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, Coleção Memória da Educação, 2007.

SILVA, M. L. da. **Memória dos professores negros e negras da UNILAB: tecendo saberes e práxis antirracistas**. 2016. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SILVA, R. M. R. **De “café com leite” a negra: africanidades, discurso e construção de abordagens identitárias positivas em aulas de História**. 2016. 157 f. Dissertação (Mestrado em Relações étnico-raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, 2016.

THEODORO, M.; JACCOUD, L. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, S. A. (Org.). **Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Diretrizes Gerais**. Redenção, CE: A universidade, 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Redenção, CE: a universidade, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto pedagógico: graduação em Letras - língua portuguesa**. São Francisco do Conde, BA: A universidade, 2016.

## APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada para docentes

- 1) Fale sobre a sua trajetória acadêmica.
- 2) Quais foram os motivos que lhe levaram a escolher a Unilab enquanto instituição acadêmica para atuar como professor/a pesquisador/a?
- 3) Qual a importância das estratégias de ensino para a aprendizagem dos alunos?
- 4) Quais são as estratégias de ensino utilizadas pelo senhor/a para concretizar as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais?
- 5) Na sua opinião, de que forma essas estratégias de ensino colaboram para o resgate da cultura e da identidade negra dos futuros professores de Língua Portuguesa ou de Literatura Brasileira?
- 6) De acordo com a sua experiência acadêmica, quais são as dificuldades enfrentadas pelos docentes da Unilab para desenvolver estratégias de ensino para tratar das questões raciais?

**APÊNDICE B** - Roteiro da entrevista semiestruturada para egressos

- 1) O que o motivou a escolher a Licenciatura em Letras da Unilab?
- 2) Fale sobre a sua trajetória acadêmica enquanto estudante do curso de Licenciatura em Letras da Unilab.
- 3) Você poderia falar um pouco sobre as principais competências e habilidades que você acredita ter adquirido em sua formação acadêmica no curso de Licenciatura em Letras da Unilab?
- 4) Você acredita que a Unilab lhe preparou para exercer a função de um/a professor/a formado/a dentro das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais? Em caso afirmativo, como a instituição lhe preparou?
- 5) Você se recorda de alguma estratégia de ensino e/ou didática e/ou metodologia desenvolvida por um/a ou mais professor/a, de uma ou mais disciplinas da Licenciatura em Letras da Unilab, para abordar o tema das relações étnico-raciais, que tenha chamado à atenção? Em caso afirmativo, por quê?
- 6) Como licenciado/a em Letras pela Unilab você se considera preparado/a para desenvolver uma estratégia de ensino que trate das questões étnico-raciais dentro dos temas trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa ou Literatura Brasileira?

**APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido para docentes****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS DOCENTES DA  
UNILAB**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Adelmária Ione dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino da Universidade do Vale de Taquari - UNIVATES, que tem por objetivo geral “investigar como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do curso de Letras do Campus dos Malês da Unilab contribuem para o fortalecimento das discussões das questões étnico-raciais em sala de aula.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá fazer uso de observações em sala de aula das práticas pedagógicas desenvolvidas na disciplina, entrevistas previamente combinadas e consentidas e gravação de áudio. Os documentos que serão gerados terão o propósito único de pesquisa, respeitando-se as normas éticas quanto à identificação nominal. Minha participação é feita por ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, bem como a utilização dos materiais coletados, análise do plano de ensino, entrevistas, gravações de áudio e observações realizadas dentro da sala de aula. Por isso, autorizo a divulgação das observações, da entrevista e da gravação de áudio, gerada para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

São Francisco do Conde/BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome do (a) professor (a): \_\_\_\_\_

Pesquisadora Adelmária Ione dos Santos \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido para egressos****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS EGRESSOS DA  
UNILAB**

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar da investigação desenvolvida pela pesquisadora Adelmária Ione dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Ensino da Universidade do Vale de Taquari - UNIVATES, que tem por objetivo geral “investigar como as estratégias de ensino utilizadas pelos professores do Curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa do Campus dos Malês da Unilab contribuem para o fortalecimento das discussões das questões étnico-raciais em sala de aula”.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá utilizar entrevista gravada (previamente agendada e respeitando as normas éticas quanto ao seu uso), tendo como propósito único o de pesquisa. Estou ciente que a pesquisa não me trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa, uma vez que a minha participação é um ato voluntário.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas quanto ao desenvolvimento da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, bem como a utilização dos materiais coletados, entrevistas e gravações de áudio. Por isso, autorizo a divulgação das observações, da entrevista e da gravação de áudio, gerada para fins exclusivos de publicação e divulgação científica.

São Francisco do Conde/BA, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome do (a) discente (a): \_\_\_\_\_

Pesquisadora Adelmária Ione dos Santos \_\_\_\_\_

**APÊNDICE E - Carta de anuência da Direção do Instituto de Humanidades e Letras do  
Campus dos Malês**

**TERMO DE ANUÊNCIA DA DIREÇÃO DO INSTITUTO DE HUMANIDADES E  
LETRAS DO CAMPUS DOS MALÊS**

Eu, \_\_\_\_\_, na condição de Diretor (a) do Instituto de Humanidades de Letras Malês, instituição vinculada ao Campus dos Malês da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, situada na cidade de São Francisco do Conde, autorizo a realização da investigação desenvolvida pela pesquisadora Adelmária Ione dos Santos, mestranda do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado em Ensino da Universidade do Vale de Taquari-Univates. A pesquisa intitulando-se **A UTILIZAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB)**.

Fui esclarecido (a) de que a pesquisa poderá utilizar documentos tais quais: Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa, planos de ensino das disciplinas, observações das práticas pedagógicas de ensino desenvolvidas pelos professores em suas disciplinas. A investigação ocorrerá com três professores de diferentes disciplinas, podendo ocorrer gravações de áudios de entrevistas previamente combinadas e consentidas, que serão geradas com o propósito único de pesquisa, respeitando as normas éticas quanto à identificação nominal dessa instituição, de seus profissionais, bem como dos estudantes da turma observada.

A participação dessa instituição é feita por um ato voluntário, o que me deixa ciente de que a pesquisa não trará nenhum apoio financeiro, dano ou despesa para a instituição.

A pesquisadora colocou-se à disposição para esclarecer quaisquer dúvidas que eu tiver em qualquer momento da pesquisa. Estou ciente de que esse tipo de pesquisa exige uma apresentação de resultados, por isso autorizo a divulgação científica e publicação das observações, da análise de documentos e das entrevistas.

Pelo presente termo de anuência, declaro que autorizo a realização das atividades previstas no projeto de pesquisa no Instituto de Humanidades e Letras Malês, no curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa.

---

Diretor do Instituto de Humanidades e Letras Malês - IHLM

---

Adelmária Ione dos Santos  
Mestranda em Ensino –Universidade do Vale de Taquari

**APÊNDICE F - Roteiro de observação**

<b>ROTEIRO DA PRIMEIRA OBSERVAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Estrutura física do ambiente e organização do espaço no qual a aula acontece.</li><li>2) Comunicação e interação entre docentes e discentes.</li></ol>
<b>ROTEIRO DA SEGUNDA OBSERVAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Identificação das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes para abordar os conteúdos da disciplina.</li><li>2) Averiguação dos critérios utilizados pelos docentes para escolher determinadas estratégias de ensino.</li><li>3) Verificação da relação entre as estratégias de ensino utilizadas pelos docentes e a aprendizagem de conteúdos pelos discentes.</li></ol>
<b>ROTEIRO DA TERCEIRA OBSERVAÇÃO</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Identificação dos recursos didáticos e pedagógicos utilizados pelos docentes para aplicar as estratégias de ensino.</li><li>2) Verificação da relação entre o tempo disponível para a aula e a estratégia de ensino escolhida pelo docente para ministrar determinado conteúdo.</li></ol>

- 3) Observação do grau de potencialidade que a estratégia de ensino escolhida pelo professor propicia na interação entre os alunos.

#### **ROTEIRO DA QUARTA OBSERVAÇÃO**

- 1) Constatação da adequação entre o plano de ensino e o que foi executado pelo professor nos espaços de aprendizagens.
- 2) Identificação das dificuldades dos professores para utilização das estratégias de ensino em sala de aula.
- 3) Verificação da forma de avaliação que o professor faz uso, após a aplicação de determinada estratégia de ensino, para mensurar a aprendizagem dos alunos.