



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO OESTE/UNICENTRO**



**SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE.**

**FELIZBELA KUYELA ALBERTO MIRANDA**

**AUTOETNOGRAFIA DE UMA FORMAÇÃO: CURRÍCULO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-  
CEARÁ.**

IRATI, PR

2023

FELIZBELA KUYELA ALBERTO MIRANDA

AUTOETNOGRAFIA DE UMA FORMAÇÃO: CURRÍCULO E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CEARÁ.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO - para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva.

IRATI, PR

2023

Catálogo na Publicação  
Rede de Bibliotecas da UNICENTRO

- M672a Miranda, Felizbela Kuyela Alberto  
Autoetnografia de uma formação: currículo e práticas pedagógicas decoloniais no curso de Pedagogia da UNILAB-Ceará / Felizbela Kuyela Alberto Miranda. -- Irati, 2023.  
xx, 129f. : il. ; 28 cm
- Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, 2023.
- Orientador: Jefferson Olivatto da Silva  
Banca examinadora: Jefferson Olivatto da Silva, Geranilde Costa e Silva, Evandro Oliveira de Brito.
- Bibliografia
1. Autoetnografia. 2. Formação docente decolonial. 3. Pedagogia afro referenciada. 4. UNILAB. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 370



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE




## TERMO DE APROVAÇÃO


FELIZBELA KUYELA ALBERTO MIRANDA

“AUTOETNOGRAFIA DE UMA FORMAÇÃO: CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DECOLONIAIS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB-CEARÁ”


Dissertação aprovada em 26/09/2023 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente  
 JEFFERSON OLIVATTO DA SILVA  
Data: 16/10/2023 10:33:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Jefferson Olivatto da Silva  
(Orientador/UNICENTRO)

Documento assinado digitalmente  
 GERANILDE COSTA E SILVA  
Data: 16/10/2023 11:15:30-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Geranilde Costa e Silva  
(Membro Titular/UNILAB)

Documento assinado digitalmente  
 EVANDRO OLIVEIRA DE BRITO  
Data: 16/10/2023 10:47:40-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Evandro Oliveira de Brito  
(Membro Titular/UNICENTRO)

IRATI-PR  
2023

Home Page: <https://www3.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Padre Salvatore Renna, 875, Bairro Santa Cruz – Fone: (42) 3621-1000 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR  
Campus CEDETEG: Alameda Élio Antonio Dalla Vecchia, 838, Bairro Vila Carli – Fone: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-167 – GUARAPUAVA – PR  
Campus de Irati: Rua Prof.<sup>a</sup> Maria Roza Zanon de Almeida, Bairro Eng. Gutierrez – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – CEP 84.505-677 – IRATI – PR

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu Deus, pela graça, cuidado e proteção, por permanecer comigo nos momentos mais difíceis. A minha família, em especial minhas irmãs pelo apoio. Ao Estado Brasileiro, pela oportunidade concedida. A todas/os docentes da UNICENTRO que me impactaram nesse processo formativo. Ao meu orientador Professor, Dr. Jefferson Olivatto da Silva, sem o qual não faria parte deste programa.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>21</b>
1.1 Objetivos.....	28
1.1.2 Objetivo geral .....	28
1.1.3 Objetivo específico .....	28
1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS. ....	29
1.2.1 Caracterização e corpus constituinte da pesquisa.....	29
1.2.2 Percurso Metodológico.....	30
1.3 A INSTITUIÇÃO DE PESQUISA: UNILAB. ....	33
<b>2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA. ....</b>	<b>35</b>
2.1 Contexto geográfico, econômico e educacional do Maciço de Baturité. ....	35
<b>3 O IMPACTO DA EDUCAÇÃO HISTORICAMENTE INSTITUCIONALIZADA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO.....</b>	<b>37</b>
3.1 OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DO BRASIL.....	37
3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1929).....	40
3.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE AS DÉCADAS DE 1980, 1990 e 2000. ....	41
3.5 A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP).....	45
3.6 A EDUCAÇÃO NOS PALOP NO PERÍODO COLONIAL. ....	46
3.7 O ENSINO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NOS PALOP. ....	48
3.8 CURRÍCULO E DOCÊNCIA NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP). ....	51
<b>4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB.....</b>	<b>61</b>
4.1 O CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES. ...	61
4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB. ....	62
<b>5 RELATO AUTOETNOGRÁFICO.....</b>	<b>63</b>
5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL DO LUBANGO-HUÍLA-ANGOLA DURANTE O PERÍODO COLONIAL.....	64
5.2 EDUCAÇÃO E GÊNERO NO PERÍODO COLONIAL LUBANGUENS.....	68
5.3 MEU CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO.....	69
5.4 MEU PROCESSO FORMATIVO EM ANGOLA. ....	71
5.5 FORMAÇÃO NO BRASIL (UNILAB) : Meus primeiros contatos com o Brasil.....	77
5.6 A COMUNIDADE ACADÊMICA UNILABIANA E SUAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS. ....	80
5.7 MEU PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA. ....	84
<b>6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CURRICULAR DAS COMPONENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA (UNILAB).....</b>	<b>87</b>

6.1	EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO...	89
6.2	RELIGIOSIDADES E ESPIRITUALIDADES NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO. ....	92
6.3	POLÍTICAS CURRICULARES E DESCOLONIZAÇÃO DOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO. ....	97
6.4	PSICOLOGIA AFRICANA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM II. ....	98
6.5	ENSINO DA ETNOMATEMÁTICA. ....	99
6.6	AUTOBIOGRAFIA E EDUCAÇÃO. ....	100
6.7	PRETAGOGIA. ....	101
6.8	EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E INDIGENA. ....	102
6.9	EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO. ....	104
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS. ....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS. ....</b>	<b>109</b>
	<b>ANEXOS. ....</b>	<b>117</b>
	ANEXO A: Dados da ementa da disciplina Educação, Gênero e Sexualidade nos países da integração de acordo com o PPC (2016). ....	117
	ANEXO B: Dados da ementa da disciplina Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração de acordo com o PPC (2016). ....	119
	ANEXO C: Dados da ementa da disciplina Políticas curriculares e descolonização dos currículos nos países da Integração de acordo com o PPC (2016). ....	120
	ANEXO D: Dados da ementa da disciplina Psicologia africana da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem / Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem II de acordo com o PPC (2016). ....	121
	ANEXO E: Dados da ementa da disciplina Ensino de Etnomatemática de acordo com o PPC (2016). ....	122
	ANEXO F: Dados da ementa da disciplina Autobiografia e Educação de acordo com o PPC (2016). ....	123
	ANEXO G: Dados da ementa da disciplina Pretagogia de acordo com o PPC (2016) ...	124
	ANEXO H: Dados da ementa da disciplina Educação quilombola e indigena de acordo com o PPC (2016). ....	125
	ANEXO I: Dados da ementa da disciplina Educação Ambiental nos países da Integração de acordo com o PPC (2016). ....	126
	ANEXO J: Resumo da Matriz Curricular. PPC, (2014) p.77. ....	127
	ANEXO K: Componentes curriculares obrigatórias e optativas a serem aproveitadas do primeiro ciclo formativo Bacharelado em Humanidades. PPC,(2016) p. 78 ....	128
	ANEXO L: Fluxograma do 2º Ciclo Formativo - Curso de Pedagogia da UNILAB, (2016) p.79-80. ....	128
	ANEXO M: Núcleo das Componentes Curriculares Optativas, (2016) p.75. ....	131
	ANEXO N: Componentes Curriculares Optativas, (2016) p.75-76. ....	131

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Retrato da escravizada Anastácia. 22
- Figura 2-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria da emissora Internacional DW sobre a detenção policial de um professor que organizou uma marcha de alunos contra a falta de carteiras (cadeiras) escolares no município de Viana, Luanda - Angola. 57
- Figura 3-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria jornalística sobre a construção de cabanas para estudantes do primeiro Ciclo de Quimbele, Uíge- Angola, que estudavam debaixo de árvores e que estavam temporariamente sem estudar por conta da chuva. 58
- Figura 4-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria sobre a negociação do conselho escolar de Chiúre Velho - Moçambique junto a Actionaid para a construção de um poço de água na Escola. 59
- Figura 5-** Estudantes são-tomenses em uma sala de aula adaptada. 60
- Figura 6-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria jornalística sobre greve de professores na Guiné- Bissau, ano de 2015. 60
- Figura 7-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria jornalística sobre a retomada das aulas pós – pandemia na Guiné- Bissau. 60
- Figura 8-** Mapa da província da Huíla- Angola. 64
- Figura 9-** Meninas pertencentes a etnia Nyaneka- Humbe na cidade do Lubango. 65
- Figura 10-** Privilégio racial em uma sala de aula no Lubango durante o período colonial. 65
- Figura 11-** Privilégio racial em uma sala de aula no Lubango durante o período colonial. 66
- Figura 12-** Privilégio racial na educação, Liceu Diogo Cão, Lubango- Angola, 1956. 66
- Figura 13-** Escola do Ensino Primário n. 60, bairro Comercial, Lubango- Huíla- Angola, escola onde cursei meu ensino primário. 71
- Figura 14-** Imagem usada na matéria jornalística sobre o uso de mangueiras como salas de aula em Moçambique. 72
- Figura 15-** Escola do Ensino Secundário Mandume, Lubango- Angola, escola onde cursei o meu ensino secundário e posteriormente a faculdade de Direito no ano de 2014. 74
- Figura 16-** Escola Secundária do Primeiro ciclo 27 de Março, Lubango- Huíla- Angola, escola onde frequentei o ensino secundário do primeiro ciclo. 75



**Figura 17-** Escola Secundária do Segundo Ciclo do Nambambe, Lubango - Huíla- Angola, escola onde cursei o ensino médio. 75

**Figura 18-** Instituto de Ensino Superior Politécnico Independente (ISPI), Lubango-Huíla-Angola, instituto onde cursei Direito no ano de 2013. 77

**Figura 19-** Colega lubanguense com quem tive minha primeira experiência pessoal com o racismo no Brasil. 79

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b> Reformas educacionais da Primeira República brasileira.	42
<b>Tabela 2-</b> Independência dos PALOP.	55

## LISTA DE ABREVIATURAS

AMAB: Associação dos Municípios do Maciço de Baturité.

APA: Área de Proteção Ambiental.

BHU: Bacharelado em Humanidades.

BI: Bacharelado Interdisciplinar.

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CPLP: Comunidade dos Países de Língua Portuguesa.

EJA: Educação de Jovens e Adultos.

ER: Ensino Religioso.

FGEDUC: Fundo de garantia de operações de crédito educacional.

FIES: Fundo de Financiamento Estudantil do Ensino Superior.

FRELIMO: Frente de Libertação de Moçambique.

IES: Instituto de Ensino Superior.

IMEA: Instituto Mercosul de Estudos Avançados.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases.

MEC: Ministério da Educação.

MLSTP-PSD: Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe - Partido Social Democrata.

MPLA : Movimento Popular de Libertação de Angola.

OGE: Orçamento Geral do Estado.

PAIGC: Partido Africano pela Independência da Guiné- Bissau e das ilhas de Cabo Verde.

PALOP: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

PIB: Produto Interno Bruto.

PNE: Plano Nacional de Educação.

PPC: Plano Político Curricular.

PROUNI: Programa Universidade para Todos.

PSEI: Processo Seletivo de Estudantes Internacionais.

REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades.

SISU: Sistema de Seleção Unificada.

UNILA : Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

UNILAB: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira.

## RESUMO

A realidade educacional dos territórios que passaram pelos processos coloniais europeus refletem o legado projetado durante séculos por suas civilizações, trata-se de uma educação que distanciou inúmeros povos de suas raízes, sua verdadeira História, sua ancestralidade e sua essência, uma educação alicerçada em políticas assimilacionistas e segregacionistas. Esse distanciamento é compreendido quando constatamos que para além da evangelização e catequização que foram fundamentais na construção e instauração da discriminação racial e cultural, os processos educacionais coloniais europeus objetivavam a instauração e a efetivação da crença da superioridade da raça branca. O presente trabalho aborda discussões voltadas à realidade educacional dos territórios que passaram pelos processos coloniais de Portugal, traz uma reflexão sobre a aplicação de currículos educacionais que manipulam o ser e o saber, que validam a educação enquanto uma atividade elitista e capitalista. Currículos estes que têm sido essenciais para a implementação da cultura da disputa e hierarquização, da valorização da alta performance e da recompensa daquelas (es) que possuem um alto desempenho, e que têm negligenciado o ensino inclusivo e humanizado. No decorrer das discussões trazidas no presente trabalho, observaremos que questões relacionadas às construções curriculares dos países colonizados por Portugal ainda sofrem muita influência da elite conservadora, uma vez que, esta se sente no direito de controlar e determinar o que pode ou não ser ensinado e quando ou como certas temáticas devem ser abordados. Durante algumas décadas, têm surgido no campo sociocultural, histórico e psicológico de diversas regiões do mundo discussões que têm refletido os danos causados pelas colonizações europeias, discussões essas que têm exposto a grande necessidade de se romper com as estruturas e os paradigmas eurocêntricos de exclusão. Um dos aliados fundamentais nesse processo reflexivo e de desconstrução tem sido a educação decolonial, educação que evidencia a necessidade e importância da luta contra a colonialidade nas práticas socioeducacionais e que tem se tornado um meio crucial no processo de transformação e renovação de mentes, isso, por agregar e contemplar em seus currículos a diversidade, o desenvolvimento cultural e identitário dos indivíduos dentro de seus universos. Em meio a luta para o reconhecimento e a inclusão da história e cultura afro e indígena nos processos educacionais, nasce no Brasil a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada sob aplicação do programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais- Reuni e da cooperação Sul-Sul, este projeto tem como objetivo promover o desenvolvimento de regiões ainda carentes de instituições de educação superior no Brasil. Baseada nos princípios de cooperação solidária e caracterizada na atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP nomeadamente Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, a UNILAB tem trabalhado para a formação de cidadãos capazes de multiplicar o aprendizado através do desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e para a promoção inovadora da extensão universitária. Dentre os cursos desta instituição temos o objeto de estudo do presente trabalho, o curso de licenciatura em Pedagogia da UNILAB, curso que dispõe de um currículo diferenciado dos demais cursos de Pedagogia do Brasil e dos Países da Integração (Angola, Cabo-Verde, Guiné- Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique e Timor Leste). Sendo assim, refletiremos através das discussões de obras de autoras (es) majoritariamente negras (os) e afrocentradas (os), do relato autoetnográfico da autora, da análise do Plano Político Curricular dos cursos de Bacharelado em humanidades e Licenciatura em Pedagogia e da análise curricular de nove disciplinas do curso de Pedagogia da UNILAB, a relevância e o impacto de uma formação de professoras (es) afro referenciadas (os) nos países da Integração, contribuindo,

desse modo, nas discussões sobre a inclusão da história e cultura afro e indígena nos processos educacionais, descolonização do Currículo e formação docente para a diferença, elemento essencial na efetivação de um sistema educacional inclusivo.

**Palavras-chave:** Autoetnografia; Formação docente decolonial; Pedagogia afro referenciada; UNILAB.

## ABSTRACT

The educational reality of territories that went through European colonial processes reflects the legacy projected for centuries by their civilizations, it is an education that distanced countless people from their roots, their true History, their ancestry and their essence, an education based on policies assimilationists and segregationists. This distance is understood when we note that in addition to the evangelization and catechization that were fundamental in the construction and establishment of racial and cultural discrimination, European colonial educational processes aimed to establish and implement the belief in the superiority of the white race. This work addresses discussions focused on the educational reality of territories that went through Portugal's colonial processes, bringing a reflection on the application of educational curricula that manipulate being and knowledge, which validate education as an elitist and capitalist activity. These curricula have been essential for implementing the culture of competition and hierarchy, valuing high performance and rewarding those who have high performance, and who have neglected inclusive and humanized teaching. During the discussions brought in this work, we will observe that issues related to the curricular constructions of countries colonized by Portugal still suffer a lot of influence from the conservative elite, since they feel they have the right to control and determine what can or cannot be taught and when or how certain topics should be addressed. For some decades, discussions have arisen in the sociocultural, historical and psychological fields of different regions of the world that have reflected the damage caused by European colonization, discussions that have exposed the great need to break with Eurocentric structures and paradigms of exclusion. One of the fundamental allies in this reflective and deconstruction process has been decolonial education, an education that highlights the need and importance of the fight against coloniality in socio-educational practices and which has become a crucial means in the process of transformation and renewal of minds, this, for adding and contemplating in their curricula the diversity, cultural and identity development of individuals within their universes. Amidst the struggle for the recognition and inclusion of Afro and indigenous history and culture in educational processes, the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusofonia (UNILAB) was born in Brazil, created under the application of the support program for restructuring and expansion of Federal Universities - Reuni and South-South cooperation, this project aims to promote the development of regions that still lack higher education institutions in Brazil. Based on the principles of solidarity cooperation and characterized by international cooperation, academic and solidarity exchange with CPLP member countries, namely Angola, Cape Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, São Tomé and Príncipe and East Timor, UNILAB has worked to the formation of citizens capable of multiplying learning through the development of research in different areas of knowledge and the innovative promotion of university extension. Among the courses at this institution we have the object of study of this work, the degree course in Pedagogy at UNILAB, a course that has a different curriculum from other Pedagogy courses in Brazil and the Integration Countries (Angola, Cape-Verde, Guinea - Bissau, São Tomé and Príncipe, Mozambique and East Timor). Therefore, we will reflect through discussions of works by mostly black and Afro-centered authors, the author's autoethnographic report, the analysis of the Curricular Political Plan of the Bachelor's degree in humanities and Degree in Pedagogy courses and the analysis curriculum of nine subjects of the UNILAB Pedagogy course, the relevance and impact of training Afro-referenced teachers in Integration countries, thus contributing to discussions on the inclusion of Afro-Brazilian history and culture. indigenous people in educational processes, decolonization of the Curriculum and teacher training for difference, an essential element in the implementation of an inclusive educational system.

**Keywords:** Autoethnography; Decolonial teacher training; Afro-referenced pedagogy; UNILAB.

## RESUMEN

La realidad educativa de territorios que atravesaron procesos coloniales europeos refleja el legado proyectado durante siglos por sus civilizaciones, es una educación que alejó a innumerables personas de sus raíces, de su verdadera Historia, de su ascendencia y de su esencia, una educación basada en políticas asimilacionistas y segregacionistas. Esta distancia se comprende cuando notamos que además de la evangelización y catequización que fueron fundamentales en la construcción y establecimiento de la discriminación racial y cultural, los procesos educativos coloniales europeos apuntaron a establecer e implementar la creencia en la superioridad de la raza blanca. Este trabajo aborda discusiones centradas en la realidad educativa de territorios que atravesaron los procesos coloniales de Portugal, trayendo una reflexión sobre la aplicación de currículos educativos que manipulan el ser y el conocimiento, que validan la educación como una actividad elitista y capitalista. Estos planes de estudio han sido fundamentales para implementar la cultura de la competencia y la jerarquía, valorando el alto desempeño y premiando a quienes tienen un alto desempeño y han descuidado la enseñanza inclusiva y humanizada. Durante las discusiones traídas en este trabajo, observaremos que las cuestiones relacionadas con las construcciones curriculares de los países colonizados por Portugal aún sufren mucha influencia de las élites conservadoras, ya que se sienten con el derecho de controlar y determinar lo que se puede o no se puede hacer, enseñan cuándo o cómo ciertos temas deben abordarse. Desde hace algunas décadas han surgido discusiones en los ámbitos sociocultural, histórico y psicológico de diferentes regiones del mundo que han reflejado los daños causados por la colonización europea, discusiones que han expuesto la gran necesidad de romper con estructuras eurocéntricas y paradigmas de exclusión. Uno de los aliados fundamentales en este proceso reflexivo y deconstructivo ha sido la educación decolonial, una educación que resalta la necesidad y la importancia de la lucha contra la colonialidad en las prácticas socioeducativas y que se ha convertido en un medio crucial en el proceso de transformación y renovación de las mentes. , esto, por agregar y contemplar en sus planes de estudio la diversidad, el desarrollo cultural e identitario de los individuos dentro de sus universos. En medio de la lucha por el reconocimiento e inclusión de la historia y la cultura afro e indígena en los procesos educativos, nació en Brasil la Universidad de Integración Internacional de la Lusofonia Afrobrasileña (UNILAB), creada en el marco de la aplicación del programa de apoyo a la reestructuración y ampliación de la Universidades Federales - Reunión y cooperación Sur-Sur, este proyecto tiene como objetivo promover el desarrollo de regiones que aún carecen de instituciones de educación superior en Brasil. Basada en los principios de la cooperación solidaria y caracterizada por la cooperación internacional, el intercambio académico y solidario con los países miembros de la CPLP, a saber, Angola, Cabo Verde, Guinea-Bissau, Mozambique, Santo Tomé y Príncipe y Timor Oriental, UNILAB ha trabajado para la formación de ciudadanos. capaz de multiplicar los aprendizajes a través del desarrollo de la investigación en diferentes áreas del conocimiento y la promoción innovadora de la extensión universitaria. Entre las carreras de esta institución, tenemos el objeto de estudio de este trabajo, la carrera de Licenciatura en Pedagogía de la UNILAB, carrera que tiene un plan de estudios diferente a otras carreras de Pedagogía en Brasil y los Países de Integración (Angola, Cabo Verde, Guinea - Bissau, Santo Tomé y Príncipe, Mozambique y Timor Oriental). Por lo tanto, reflexionaremos a través de discusiones de obras de autores en su mayoría negros y afrocéntricos, el informe autoetnográfico del autor, el análisis del Plan Político Curricular de las carreras de Licenciatura en Humanidades y Licenciatura en Pedagogía y el análisis curricular de nueve asignaturas de la Curso de Pedagogía de UNILAB, la relevancia y el impacto de la formación de docentes con referencia afro en los países de Integración, contribuyendo así a las discusiones sobre la inclusión de la historia y la cultura afrobrasileña,



los pueblos indígenas en los procesos educativos, la descolonización del Currículo y la formación de docentes para la diferencia, una elemento esencial en la implementación de un sistema educativo inclusivo.

**Palabras clave:** Autoetnografía; Formación docente descolonial; pedagogía afrorreferenciada; UNILAB.

## ONIMBU

Elilongiso liolofeka vina viavialelwe lovingendeleyi viovindele, lilekisa lopo elilongiso liokusetahasua usiahulu wovindele ovingendade viavialele o vita lo vita via lima. Omoliaco ci lekisa muele elilongiso limue okuti naito la naito liaseisila omanu okusiapo ovikoti viavo kuna va tundililile, deci esapulo liavo lioponipa, utunda nahulu wavo, kuenda esila liavo, yapa vaptisiwua okukala lelilongiso liatiamisilwua kolondunge holi katutu okutuuisa vakuavo okusokisiwua lovindele ovingendande, havo vakwepungolo. Upala waco ou, wokulikalala kualombolokaño eci tuamola okuti okutavisa kwenda okulongisa vietavo vinavo viakuatisako okutunga lokutumbulula unepele wakova kwenda ovitua, lolongila vielilongiso viuviali wovingendeleyi ovindele, viatambeke okukapa uhalo wokuvelisapo vakuekova likusuka. Upange undeti ukulihisa lutate olohango viatiamela kocili celilongiso violofeka vina viapita velinga liokuvialiua lovingendande viokofeka yokoputu (Portugal), utunenela esokoluilo ndomo ovipama vielilongiso liaco viangiliyiwa lokutuwa kumue kwenda uloño wapengisilua kelongiso liu ñala kwenda liavana vakuete. Ovipama vielilongiso liaco lituala kocitua co manu okuliyakela helie kilu, kwenda ofeto yavelapo yavana vacilitumbikila havo vapembula elilongiso nda liocisola lohenda lo manu vosi, kalipungula. Vokwenda kuolombangulo viupange ulo, tuavanja kwenda tuamola okuti vimue viatiana kokutunga ovipama vielilongiso violofeka viavialelue lovingendeleyi viokofeka yokoputu (Portugal) lopo muele mumolehela ocipombo cuñala, omo okuti lopo valiye vite lokutoñomala lokusesumbula nye cilongisiua kwenda ndomo cilongisiua hale kacilongisiua, kwenda vali ndomo vimue vikuavo nda vilomboluiwa. Vokwenda kuosimbu yalima amue, kusole okumoleha konepa yokutuwa kuomanu, lesapulo liavo kwenda konjongo yovisokasoka viavo kolonepa kuiñi-kuiñi voluali, olombangulo viakunamela kokusokolola kapese akokiwa lovoviali ovingendeleyi vakuekova likusuka, holi ovindele. Olombangulo viaco visole okunena kutanya onjongole yokulitepa loviseveto viovilonguandunge viovindele viokupamula. Umue pokati kavakuangombo inepo velinga liaco liesokoluilo kwenda okutungulula, cilikueteko lesilivilo liuyaki wokuimulapo alinga olohonge alilongiso vesue liokupongolola kwenda okutumbulula olondunge, eci cipita pokuongotiya lokutala ovipama vilinga onepa yelilongiso ndomo vilikasilali kwendavo okuamako kuokutuwa lemolehiso liavana vakasi vocakati colofeka viavo. Vocakati cuyaki wokulimbukiwa kwenda ulikongelo wesapulo kwenda ovitua viavamuele afeka lavakuavo, velinga lielilongiso. Yapa omo omo kuamolehela kofeka yo Brasil, omunga yelilongiso liatandela kolofeka vavangula elimi limosi lioputu (UNILAB), yatungiwa locimaho cokusuñamisa kwenda okutandisa, kuolonunga alilongiso amako (Universidades Federais) kwenda vali omunga yekuatiso (SUL-SUL), ocimunga eci cilikueteko locimaho cokuamisa okutumbulula kolonepa vina handi kuakambela olonjo vialilongiso alepa vo Brasil. Okupandikisila vesue liomunga liovisimilo viokulikuatisako omunu lukuavo muanda olofeka, okulipinyanyuisako ukuliyiso wokutanga lekuatiso kumue lolofeka vikasi vocimuka eci co (CPLP) ndeci o Ngola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe kwenda o Timoro Leste vo UNILAB, vakuete ocimbele cokuangiliya okupindisa olonyitiwe vina vitela okuyayuisako elilongiso liokukulihisa lokukonomuisa ovoloño añi añi hao alikasilali ana amisako viokaliye vialoñololua kwenda vitandisilua kelilongiso liakula (Universitária), Vocakati capindiso ocimuka eci, tukuetelemo ocimaho cokulongisa etulo liamako vonjongo yokukuliha ndomo elilongiso lieciua vocimuka co (UNILAB), epindiso limue lilikasilali vo Brasil kwenda volofeka deci (O Ngola, Cabo Verde, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, kwenda o Timor Leste). Laco oco, tukasokolola vokuenda kolombangulo ovopange asonehiwa lavalua vakatekava lalandu amue atiamela kakova kwenda alimi lekalo liusonehi upange waco, lokupakasa vonjongo yolondunge vikasi vuhamba wovipama vielilongiso vocisoko co (Bacharelado) vekonomuiso liokukala kuomanu volofeka, kwenda

eliangilio liamako vekonomuiso liokukuliha okulongisa (Licenciatura e Pedagogia) kwenda enoñomulo liovipama ecea (9) vikasi vepakiso liokukuliha okulongisa vocimuka (UNILAB) Uhati upamisa eliangiliyo lialongisi vatukuilwa vocimuka cimosi, okukuatisa kolombangulo vitiana vesapulo kwenda okutuwa kuamuele afeka vacilua kelinga lielilongiso lokuliupa etulamelo liovipama kepia lielilongiso kwenda kokuangiliya lokupindisa umue ulongisi wovipama viukulihiso wamako, oco kukale okulitunda kumue pokutalamisa ovinaviosi vomunga yelilongiso liavosi.

**Osapi yolondaka:** Elilongiso; loku kupa ekalo liwa lielilongiso;UNILAB.

A imobilidade em que está condenado o colonizado só pode ter fim se o colonizado se dispuser a pôr termo à história da colonização, à história da pilhagem, para criar a história da nação, a história da descolonização. FRANTZ FANON 1961.

## 1 INTRODUÇÃO

Por séculos, através do discurso do fardo do homem branco, as civilizações europeias se encarregaram cultural e educacionalmente de qualificar o que é correto e provido de valor. Para melhor alcançar seus objetivos, as civilizações europeias dispuseram-se de várias estratégias alicerçadas na assimilação dos povos civilizados à sua cultura, apagando, durante esse processo, a história, a essência, a ancestralidade e todos os rastros da identidade cultural dos povos originários.

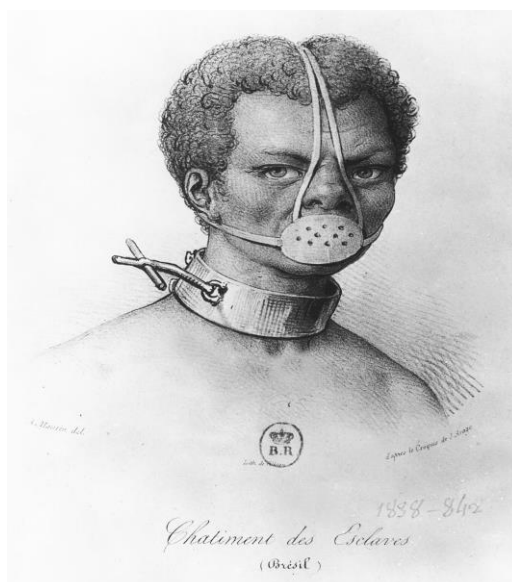
A herança destas ações tem se manifestado na realidade dos sistemas educacionais de boa parte dos territórios colonizados, que apesar de se tornarem geopoliticamente independentes, ainda evidenciam grande resistência no que diz respeito à desconstrução ideológica da primazia eurocêntrica.

A partir do momento em que esses territórios passaram pelos processos civilizatórios europeus, muitos agentes externos foram progressivamente implementados, culturas e vivências foram coercivamente substituídas pela cultura do colonizador que desde então foram institucionalizadas de forma hegemônica nos processos socioculturais, administrativos e educacionais. Em razão das inúmeras alienações, nítidos são os desafios a serem ultrapassados pelas sociedades subjugadas aos processos civilizatórios europeus, principalmente no campo da educação, elemento fundamental nos processos de descolonização das mentes.

Ao pensarmos a educação na concepção epistemológica atual um aspecto crucial que por séculos foi negligenciado tem sido levado em consideração, a inclusão daqueles que por múltiplos fatores foram e ainda têm sido impedidos de exercer seu direito de pertencer a uma instituição educacional e se desenvolver intelectualmente. A reflexão sobre a concretização da educação enquanto um direito universal se deu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada entre os dias de 5 e 9 de março de 1990 em Jomtien, Tailândia, conferência esta que reconheceu a dificuldade de acesso à educação de boa parte da população mundial, confirmou as graves deficiências apresentadas pela educação atual, compreendeu a necessidade de se universalizar o acesso à educação, a necessidade de se promover a equidade e inclusão e a necessidade de reconhecer o valor e o papel que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm nos processos de desenvolvimento.

Enquanto instituição, a escola em sua maioria não tem sido um espaço de inclusão, em sua amplitude, poucos são os fazeres pedagógicos que vão de encontro com as necessidades de cada um (a) das (os) estudantes. Grande parte das estruturas escolares, dos currículos educacionais e formação de professoras (es) possuem suas bases nos pensamentos e padrões coloniais. No Brasil, apesar de leis vigentes que tornam obrigatórias a inclusão das intersecções que compõem a sociedade afro-brasileira, ainda há resistência no que diz respeito à implementação e concretização destas em boa parte dos currículos educacionais e dos cursos de formação docente.

**Figura 1-** Retrato da escravizada Anastácia.



Fonte: Jacques Arago's 1839 Souvenirs d'un Aveugle, Châtiment des Esclaves, Brésil" Public domain.

Em nossas vivências, somos constantemente testemunhas e muitas das vezes reprodutores de pensamentos e posturas coloniais e essas condutas têm sido socialmente transportadas para os espaços escolares. Enquanto seres submetidos ao colonialismo, o colonizado que há em nós carrega convicções que resistem a tudo o que se constitui adverso à cultura implementada pelo colonizador, convicções difundidas por práticas e narrativas que subjetiva ou objetivamente têm inferiorizado, rejeitado e negligenciado o povo negro<sup>1</sup> e tudo que pertence a ele o que tem alimentado a concepção limitada do único, a visão daltônica que

<sup>1</sup> De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o termo negro comporta o povo preto e o povo pardo.

impede que povos e culturas que compõem a diversidade da humanidade sejam contemplados, institucionalizando e naturalizando assim a discriminação.

No primeiro capítulo da obra *Memórias da Plantação*, Grada Kilomba (2019) traz uma discussão sobre o retrato da escrava Anastácia (figura 1), construindo um discurso focado na máscara usada por esta, a autora fala sobre um dos principais fundamentos e representações da institucionalização do colonialismo europeu como um todo, o “silenciamento”. De acordo com a autora, a máscara usada pela escravizada além de ter a função oficial de evitar que as (os) escravizadas (os) africanas (os) consumissem o fruto de seu árduo trabalho (a cana - de - açúcar e o cacau), a máscara possuía a função de implementar o senso de mudez e medo que estabelece quem pode falar, sobre o que se pode falar e o que acontece quando se fala.

Essa discussão trazida por Kilomba, pode ser empregada no campo educacional de diversos territórios colonizados ao inferimos que até a atualidade os currículos educacionais procuram ao máximo controlar quem pode falar, sobre o que se pode falar, como e quando pode ser falado, e nestes processos, pouco se dá voz para os povos marginalizados, a história e as vivências desses povos são muitas das vezes encaixados na categoria do que não pode ser abordado, e quando abordados são apresentados de forma superficial, não retratando boa parte das questões que envolvem a realidade destes povos.

Tomemos como exemplo o dia do indígena comemorado no dia 19 de Abril, redefinido pela lei 14.402 de Julho de 2022 e o dia da consciência negra comemorado no dia 20 de Novembro instituído pela lei 12.519 de Novembro de 2011. Estas datas têm o objetivo de evidenciar as desigualdades sociais e históricas dos povos indígena e afro, promovendo deste modo, o respeito a estes. Em geral, a comemoração destas datas nas escolas de ensino de base no Brasil envolvem abordagens e atividades divertidas e produtivas, mas que por outro lado, são realizadas em um espaço de tempo muito curto, o que limita essas comemorações a atividades repetitivas que reduzem estes povos a uma única perspectiva ou a uma única realidade, no qual a imagem do índio é relacionada somente aos seus arcos, flechas, pinturas faciais e ornamentos feitos de pena e a imagem do negra (o) relacionada a (ao) escravizada (o) ou necessitada (o).

Na compreensão de Fanon (2008), em todo povo colonizado “[...] nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural [...]” o que portanto, o faz tomar a posição “da linguagem da nação civilizadora”, da metrópole, onde “[...] Quanto

mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será.” (FANON, 2008, p.34). Dentre várias concepções, Geertz (1926), refere-se a cultura, como “um conjunto de mecanismos de controle planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam "programas") para governar o comportamento”, em que o homem “precisa tanto de tais fontes simbólicas de iluminação para encontrar seus apoios no mundo” (GEERTZ, 1926, p. 32-33). Mártires de um conjunto de mecanismos de controle, em que as fontes simbólicas que sustentavam seus apoios no mundo foram destruídas, o povo negro, vêm procurando por muito tempo exercer seus direitos dentro de sistemas sociais que os invisibiliza.

“Eu não tenho história que se pareça comigo. Sinto que não tenho história nenhuma na verdade, porque a minha história – a história alemã, a história afro-alemã – não é bem-vinda” diz Alicia. “É como se eu tivesse de cortar minha personalidade como uma esquizofrênica. Como se algumas partes de mim não existissem” descreve ela o sentimento de separação. A metáfora de “cortar” ou “cortar sua personalidade” expressa o segundo elemento do trauma clássico: o sentimento de ruptura, corte e perda causada pela violência do racismo cotidiano, um choque inesperado que priva o sujeito de suas conexões com a sociedade. (Kilomba, 2019, p.220)

Diante das lutas, dificuldades, complexos e limitações existentes no campo sociocultural, político, econômico e educacional, que claramente são frutos de uma construção referencialmente colonial e eurocêntrica, que objetivos têm sido priorizados nas construções dos currículos e dos cursos de formação de professoras (es) das Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras e dos países da Integração? Quais os aspectos que têm sido considerados pertinentes na prática de formação docente para a inclusão nestes territórios?

Segundo Munanga (2005), são poucos os que em sua formação de professoras (es) e educadoras (es) recebem o preparo necessário para lidar com os desafios e problemáticas relacionadas a diversidade e manifestações de discriminação que são quotidianamente encontrados nos contextos educacionais, e essa falta de preparo reflete claramente a não inclusão racial, cultural e intelectual das (os) estudantes, o que tem demandado aperfeiçoamento docente que contemple e inclua todas as intersecções socioeducacionais.

De acordo com a autora Iraneide Soares da Silva (2007), a questão da desigualdade social na área educacional brasileira passou a ser uma preocupação para as (os) pesquisadoras (es) e educadoras (es) durante as décadas de 1960 a 1980, no entanto, somente na década de



1990 essa problemática passou a possuir maior destaque nas pautas de estudo e nas propostas de inovação brasileiras provenientes principalmente de ações reivindicatórias do Movimento Negro, tendo como principal resultado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, aparato jurídico-normativo que contemplou a diversidade étnico-racial, propondo mudanças tímidas, porém significativas na proposta curricular, o que posteriormente levou a criação da lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003.

A lei 10.639/2003 foi criada com o objetivo de se trabalhar obrigatoriamente nos espaços e currículos educacionais a história, cultura e o contributo do povo afro-brasileiro na formação da sociedade brasileira, sendo no ano de 2008 atualizada para a lei 11.645 abrangendo também o povo indígena.

1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Lei n.11.645, p.1, 2008).

Para Souza, Santos e Eugênio (2015), apesar de mais de uma década da implementação da lei 10.639/03 constata-se que ainda são muitas as redes de ensino brasileiras que não implementaram o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos planos municipais de educação. Apesar da conquista de leis, a escola que a população negra conhece no Brasil ainda é uma escola que nega a sua existência, os processos de comunicação pedagógicos mostram como as escolas trabalham e expõem como as diferenças no desempenho dos alunos não estão somente relacionadas à estrutura social, mas também com as hierarquias que constituem o aparelho pedagógico, afetando as dimensões dos discursos pedagógicos oficiais determinados por um conjunto de relações complexas que intervêm desde o macro-nível do campo de Estado até o micro-nível da sala de aula.

Na concepção de Amorin *et al* (2018), as práticas excludentes que foram historicamente se construindo no interior das escolas, alimentaram a atuação de uma docência que não sabe

em sua maioria lidar com as diferenças, sejam elas relacionadas à raça, gênero e cultura. Em uma análise de dados feita com o propósito de examinar a inclusão das leis 10.639/03, bem como o conhecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos cursos regulares de Licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros realizada no ano de 2014, as autoras observaram que dez anos após a implementação 91,66% do curso de Pedagogia em Janaúba desconhecem a Lei 10.639/03 e 95,83% desconhecem suas Diretrizes Curriculares. Já o curso de Pedagogia em Pirapora apresentou um percentual 100% de docentes que possuem conhecimento da Lei 10.639/03 e 70% conhecem as Diretrizes Curriculares desta lei, no curso de Artes 62,5% das (os) licenciandas (os) conhece a lei e 100% desconhece suas Diretrizes Curriculares, o curso de Letras Português apresentou um percentual de desconhecimento da lei de 95,45%.

Em seu trabalho de conclusão de curso com a finalidade de analisar a nível federal do Estado do Rio Grande do Sul e do município de São Pedro do Sul em relação à efetividade da Lei Nº 11.645/08, Marconatto (2022) declara que durante as pesquisas não foi citado ou observado nada que comprovasse a obrigatoriedade do artigo 26º – A da LDB, lei que exige o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos públicos e privados de ensino fundamental e médio. Fazendo uma análise aprofundada no processo de implementação das atividades a serem realizadas pela obrigatoriedade desta lei, a pesquisa feita pelo autor notou grandes fragilidades que evidenciam a real efetividade:

Uma das questões que surge em meio a nossa revisão sistemática de literatura é a literatura utilizada em escolas e universidades, que permanecem com materiais contando uma história eurocentrada e que leva sempre o negro e o índio como coadjuvante em todas as histórias contadas, desta forma ajudando em nada no quesito a transformação da sociedade em um meio mais acolhedor, onde todos possam ter seu “lugar ao sol”, onde todos possam ser tratados com dignidade e visibilidade de que somos seres humanos e cada etnia possui suas histórias e culturas que serviram para a formação de nossa comunidade assim como ela é hoje. (MARCONATTO, 2022, p.61).

De acordo com Souza, Santos e Eugênio (2015), apesar de certas ações servirem como base para inserção permanente de temáticas raciais nas agendas das políticas públicas, muitas são as ações de reparação e promoção da igualdade racial que não saíram do papel, e poucas

são as mudanças efetivas para a população negra na formação continuada de professoras/es e no currículo real, o que torna fraca a implementação e discussão de temáticas étnico-raciais.

Na compreensão de Munanga (2005), as escolas têm sido um terreno fértil para reproduções coloniais, seus conteúdos e materiais didáticos carregam conteúdos viciados, depreciativos e preconceituosos em relação aos povos e culturas que não pertencem ao mundo ocidental. Por não possuírem um preparo e por não passarem por processos de desconstrução, muitas (os) professoras (es), principalmente do ensino fundamental, não sabem usar de flagrantes discriminatórios como momentos pedagógicos privilegiados para “discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional”, (MUNANGA, 2005, p.15). Diante deste universo de coisas que precisam ser socialmente concertadas e reconstruídas, a priori, o foco não estaria mais em tentar provar ou forçar a admissão de que o negro é igual ao branco, mas sim em “ajudar o negro a se libertar do arsenal de complexos germinados no seio da situação colonial” (FANON, 2008, p.44).

Alimentar a ideia de que a diversidade de costumes no tempo e no espaço não é simplesmente uma questão de indumentária ou aparência, de cenários e máscaras de comediantes, é também alimentar a ideia de que a humanidade é tão variada em sua essência como em sua expressão. E com esta reflexão começam a se afrouxar alguns ancoradouros filósofos bem amarrados, iniciando-se uma jornada em águas bem perigosas. (GEERTZ, 2008, p.27).

Após vários séculos de construções ideológicas que hoje vivenciamos e compreendemos na prática, sobretudo nas Instituições do Ensino Superior (IES) que têm se tornado um espaço de reflexão sobre seu papel docente não só nos espaços educacionais, assim como seu impacto na construção e vida social dos indivíduos, entendemos que a falha e a falta da implementação das leis 10.639 de 2003 e 11.639 de 2008 nos cursos de formação de professores tem de certo modo contribuído para uma docência que dentre suas dificuldades não está preparada para lidar com a diferença, prolongando assim uma luta efetiva e eficiente contra a inclusão, discriminação e racismo.

A presente pesquisa está dividida em três partes principais. Na primeira parte, abordaremos sobre o impacto da educação historicamente institucionalizada nos países da integração, traremos um resumo sobre os processos educacionais e as principais fases da

educação brasileira nomeadamente a educação colonial no Brasil; a educação durante o Império; a educação durante a República velha; a educação na era de Vargas; a educação durante a primeira República; a educação durante a ditadura militar e a educação durante as décadas de 1980, 1990 e 2000 (precisamente a educação durante os governos Lula, Temer e Bolsonaro).

Trataremos também nesta parte a realidade educacional nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) durante o período colonial, dando ênfase no ensino e a diversidade linguística nos PALOP e nos principais desafios enfrentados por estes territórios após a conquista da independência.

Numa segunda parte, faremos uma apresentação do curso de Pedagogia da UNILAB trazendo antes uma breve introdução do curso de Bacharelado interdisciplinar em Humanidades, primeiro ciclo formativo para as terminalidades em ciências humanas da UNILAB. Traremos também o relato autoetnográfico onde contextualizaremos os processos socioculturais e educacionais do Lubango-Huíla-Angola durante o período colonial, o contexto familiar e comunitário da autora, o processo formativo da autora em seu país de origem, Angola, e o seu processo formativo no Brasil. Já na terceira parte, faremos uma apresentação e análise das componentes do curso de Pedagogia que marcaram o processo formativo da autora.

## 1.1 Objetivos.

### 1.1.2 Objetivo geral

- Compreender o impacto e a relevância do curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) - Ceará na formação de educadoras (es) .

### 1.1.3 Objetivo específico

- Descrever a partir da perspectiva de estudante angolana e orientada pelo método autobiográfico os aspectos peculiares do currículo do curso de Pedagogia da UNILAB.

- Analisar e identificar o contributo deste currículo na efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nos currículos educacionais, nos processos socioculturais brasileiros e sua abrangência nos países da integração (Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste).
- Justificar a pertinência de uma formação docente para a inclusão e para a diferença nos países da integração (Angola, Brasil, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Timor Leste).

## 1.2 ASPECTOS METODOLÓGICOS.

### 1.2.1 Caracterização e corpus constituinte da pesquisa.

A pesquisa em questão tem uma abordagem qualitativa. De acordo com Maria Marlete de Souza (2020), na pesquisa qualitativa se concretiza uma óptica metodológica de cunho dialógico que possibilita e evidencia o papel do pesquisador na interpretação da realidade e a importância que este possui em relação ao objeto e sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para a construção e desenvolvimento do corpus deste estudo, nos referenciamos em um conjunto de obras bibliográficas de autoras/es majoritariamente negras e afrocentradas que abordam temáticas relacionadas a inclusão, gênero, raça, racismo e decolonização do saber nos espaços sociais e acadêmicos, a educação durante o período colonial, os danos da colonização e a educação decolonial.

Nele serão adotados como instrumentos de técnica a apresentação e análise documental dos fundamentos que estruturam a formação de pedagogas (os) na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), designadamente o Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Bacharelado em Humanidades primeiro ciclo dos cursos de Licenciatura das Ciências Humanas da UNILAB e em especial o Projeto Político Curricular (PPC) do curso de Pedagogia desta instituição. O desenvolvimento da pesquisa sobre o currículo do curso de licenciatura em pedagogia da UNILAB, partirá da compreensão de como a proposta curricular se encontra estruturada e do entendimento deste currículo na construção sociocultural das comunidades e indivíduos envolvidos.

### 1.2.2 Percurso Metodológico.

Dada a amplitude do curso que nos propomos a estudar, compreendemos a necessidade de em certo modo nos aprofundarmos na discussão de algumas disciplinas inerentes do currículo do curso de Pedagogia da UNILAB que foram cruciais no processo formativo da autora. Sendo assim, nos limitaremos a apresentar e discutir os conteúdos das seguintes componentes do segundo Ciclo formativo: Educação, gênero e sexualidade nos países da integração; Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração; Políticas curriculares e descolonização dos currículos nos países da Integração; Ensino da Etnomatemática; Psicologia africana da educação; Educação quilombola e indígena; Pretagogia; Autobiografia e educação e Educação Ambiental nos países da integração.

Pertencemos a um universo acadêmico que se encontra rigidamente estruturado, seus processos metodológicos são compostos por regras e restrições que apesar de necessárias e extremamente úteis, muitas das vezes engessam a construção de um trabalho acadêmico. Me refiro especificamente a produção acadêmica de estudantes como eu, que nasceram e se formaram em contextos onde não há poucas bases de dados confiáveis, onde as problemáticas socioculturais não fazem parte dos processos educacionais.

Tivemos acesso a boa parte da nossa história e cultura através da oralidade, e a tivemos de forma restrita, uma vez que por passarem por processos extremamente opressores nossos mais velhos tinham ou têm receio de “falar demais”. Academicamente, a oralidade é vista como inferior a escrita, segundo Araújo (2015), a inclusão da escrita como elemento civilizador foi uma produção intelectual ocidental, fator que ainda alimenta muitos estudos das sociedades ocidentais que persistem na atuação para autenticar a ideia de inferioridade e superioridade entre grupos humanos a partir de uma maior ou menor aproximação com a escrita, desse modo, o grafocentrismo foi e continua sendo um instrumento de dominação e imposição dos letrados sobre os demais.

É explícito que pessoas que crescem em contextos onde a história e a cultura são passadas oralmente possuem seus traços étnicos mais fortificados, contudo, de acordo com Grosfoguel (2007), esses conhecimentos não-ocidentais são vistos como inferiores aos conhecimentos ocidentais. Nas palavras de Araujo (2015, p. 166), “essa conclusão repercutiu/repercute de tal modo que se estabeleceram classificações hierarquizadas entre os

grupos que utilizam predominantemente a escrita e os que têm na oralidade seu referencial sócio-histórico”. Porém, esse mesmo pensamento desconsidera que a escrita é uma conquista do desenvolvimento e do progresso da oralidade, em outras palavras, uma fotografia do que é expressado através da oralidade.

Nesta conjuntura, surgem de minha parte questionamentos que até o momento não parecem ser muito relevantes para a academia grafocêntrica. Pertencemos a um meio educacional onde a história e a cosmovisão africana não é em sua maioria bem-vinda, bem-vista e aceita, somos historicamente marginalizados, nossos pontos de vista e nossas experiências são invalidadas, dentro deste meio, pouco espaço tem sido dado para nós que procuramos registrar academicamente aquilo que bebemos de nossos antepassados, por vezes possuímos experiências únicas que são invalidadas por não podermos referenciar bibliográfica ou documentalmente.

[...] A reação em essência, tem sido ao mesmo tempo a força motriz dos Estudos Africanos e sua limitação em todas as suas ramificações. Não importa se alguém que os estuda em particular está reagindo a favor ou contra o Ocidente; o ponto é que o Ocidente está no centro da produção africana de conhecimento. Por exemplo, toda uma geração de quem produziu a história africana a reconstruiu, repleta de reis, impérios e até guerras, para refutar as alegações europeias de que os povos africanos são sem história. Em outros campos, muita tinta foi derramada (e árvores derrubadas) para refutar ou apoiar afirmações sobre se alguns povos africanos têm Estados ou são povos sem Estado. Recentemente, nos últimos anos do século XX, sem dúvida o debate mais acalorado nos Estudos Africanos é se haveria filosofia em África antes do contato com a Europa ou se uma descrição melhor seria a de povos “sem filosofia”. Essa talvez seja a fase mais recente de uma velha preocupação ocidental com o status do primitivismo africano, para a qual os índices passaram da falta de história para a ausência de Estado e, agora, para a ausência de filosofia. Quer a discussão se concentre na história ou em sua ausência, em ter um Estado ou não o ter, é claro que o Ocidente é a norma contra a qual os povos africanos continuam a ser medidos por outros e muitas vezes por si mesmos. As questões que informam a pesquisa são desenvolvidas no Ocidente, e as teorias e conceitos operativos são derivados de experiências ocidentais. (OYĚWUMÍ, 2002, p.24-25).

Para uma melhor elucidação dos fenômenos desta pesquisa, traremos um relato autoetnográfico, em que através da história de formação da autora, formada no curso analisado, obteremos uma compreensão mais nítida dos contextos acadêmicos e socioculturais em que o curso de Pedagogia da UNILAB se encontra inserido e sobre a emergência de um pensamento

decolonial, dando voz e vez da vida real das (os) que, por diferentes fatores, são impossibilitados de serem vistos e ouvidos.

Conforme Adam, Ellis e Jones (2017), no método de pesquisa autoetnográfico se utiliza a experiência pessoal (“auto”) para descrever e interpretar (“grafia”) textos culturais, experiências, crenças e práticas (“etno”), tendo a finalidade de criar através do uso de descrições densas, vívidas e concretas representações de práticas culturais que se tornem familiares á aqueles que se encontram fora desta, a fim de proporcionar aos leitores a sensação de estarem na experiência. A autoetnografia articula o conhecimento interno da cultura pesquisada, onde o escritor pode informar os leitores sobre aspectos da vida cultural que outros pesquisadores podem não saber. De acordo com os autores, autoetnógrafos acreditam que a experiências pessoal é infundida com normas e expectativas políticas ou culturais, eles se envolvem em rigorosos processos de reflexão, normalmente referidos como reflexividade, com a finalidade de identificar e interrogar as interseções entre o eu e a vida social, visando mostrar as pessoas no processo de descobrir o que fazer, como viver e o significado de suas lutas.

Grosso modo, podemos dizer que a autoetnografia é um método que se sustenta e se equilibra em um ‘modelo triádico’ (Chang, 2008) baseado em três orientações: a primeira seria uma orientação metodológica – cuja base é etnográfica e analítica; a segunda, por uma orientação cultural – cuja base é a interpretação: a) dos fatores vividos (a partir da memória), b) do aspecto relacional entre o pesquisador e os sujeitos (e objetos) da pesquisa e c) dos fenômenos sociais investigados; e por último, a orientação do conteúdo – cuja base é a autobiografia aliada a um caráter reflexivo. (SANTOS, 2017, p.218).

Para Gonçalves *et al.* (2012), o indivíduo a partir de sua potência de individuação passa a ser pensado enquanto manifestação criativa, é através desta interpretação pessoal que as ideias culturais se precipitam e tem-se acesso à cultura, dando conta da relação entre sujeito, indivíduo e cultura, tomada para além de uma função representativa evidenciando assim sua função poética de dar forma ao real.

Na compreensão de Passeggi *et al* (2011), o uso das escritas de si nos processo de formação docente redimensiona o papel que é atribuído ao sujeito, desse modo, os relatos de cunho autobiográfico dão aos indivíduos a possibilidade de articular, por meio das narrativas que produzem sobre si, as experiências e referências pelas quais passaram, dotando a própria trajetória profissional de sentido.



Nesses estudos, que analisam como os atores-agentes definem os diversos aspectos que o caracterizam como profissional da educação, a representação do trabalho docente, nos temas por eles tratados, vem se revestindo de múltiplas significações. Podem ser citados: o despertar para a profissão, os relacionamentos intragrupo (com os pares), as relações inter grupos, envolvendo o diálogo com instâncias administrativas educacionais, pais de alunos e o grupo de alunos em sala de aula, com particular atenção para os processos de ensino-aprendizagem, a relação pedagógica e as exigências curriculares, bem como questões voltadas para o imaginário, a cultura material e o cotidiano escolar. (PASSEGGI *et al* 2011, p.370).

De acordo com Santos (2017), o que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado, quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo), como nos fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido).

No decorrer das discussões perceberemos as conexões e similitudes existentes entre a história afrodiaspórica, o currículo formal e real da UNILAB, as discussões das (os) autoras (es) referenciadas (os) e o relato autoetnográfico da autora. As relações e vivências na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira no Ceará se dão em um contexto culturalmente rico e diverso, onde as pessoas de forma natural e instantânea são conduzidas a mergulharem no universo que compõem a realidade sociocultural dos povos pertencentes a este projeto, é nesse espaço repleto de experiências dificilmente avistadas nas IES brasileiras que se patenteiam as discussões referentes a herança colonial europeia.

### 1.3 A INSTITUIÇÃO DE PESQUISA: UNILAB.

Como abordado anteriormente, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira foi criada sob aplicação do programa de apoio aos planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais- Reuni, programa voltado para a recuperação do sentido público e compromisso social da educação. Sua comissão de implantação foi instalada em Outubro de 2008 pelo Ministério da Educação (MEC) e pela sanção presidencial da lei nº 12.289 de 20 de julho de 2010, em Redenção - Ceará, cidade pioneira na libertação de

escravizados no Brasil, sob uma oportunidade de aproximar o interior do nordeste brasileiro a uma educação avançada superior.

Assim como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), estruturada pela Comissão da Implantação com a proposta de criação do Instituto Mercosul de Estudos Avançados (IMEA), a UNILAB surgiu com o objetivo de promover o desenvolvimento de regiões ainda carentes de instituições de educação superior no Brasil, tendo no Maciço do Baturité um encontro da nacionalidade brasileira com sua história.

Criadas no ano de 2010, a UNILAB assim como a UNILA possuem como principal missão a integração entre os povos, sendo a UNILA uma instituição que integraliza povos da América Latina e Caribe, e a UNILAB uma instituição lusófona com foco na integralização dos países africanos, especialmente os PALOP e Timor Leste. Consideradas irmãs, tanto por serem criadas sob os mesmos alicerces legislativos e sob os mesmos propósitos, ambas as instituições foram criadas com o objetivo da interiorização e internacionalização do Ensino Superior.

A UNILAB está inserida, portanto, no contexto de internacionalização da educação superior, atendendo à política do governo brasileiro de incentivar a criação de instituições federais capazes de promover a cooperação sul-sul com responsabilidade científica, cultural, social e ambiental. Atuando na perspectiva da cooperação solidária, ela valorizará e apoiará o potencial de colaboração e aprendizagem entre países, como parte do crescente esforço brasileiro em assumir compromissos com a integração internacional no campo da educação superior.(PPC PEDAGOGIA UNILAB, 2016, p.7).

Baseada nos princípios de cooperação solidária e caracterizada na atuação pela cooperação internacional, pelo intercâmbio acadêmico e solidário com países membros da CPLP Angola, Cabo-verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, a UNILAB desenvolve formas de crescimento econômico, político e social entre os estudantes, formando cidadãos capazes de multiplicar o aprendizado através do desenvolvimento de pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e da promoção inovadora da extensão universitária, tendo como propósito a formação de pessoas aptas para contribuir para a integração do Brasil com os países africanos membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, através do desenvolvimento regional, intercâmbio cultural, científico e educacional dessas regiões. Segundo o Plano Político Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB (2016), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira tem

como principal missão produzir e disseminar o saber universal de modo a contribuir para o desenvolvimento social, cultural e econômico do Brasil e dos países que compõem a comunidade de expressão em língua portuguesa, em especial os países africanos.

## **2 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.**

### **2.1 Contexto geográfico, econômico e educacional do Maciço de Baturité.**

Em termos de implementação os campi da UNILAB foram instalados pensando nos princípios da interiorização, internacionalização e da integração, deste modo, temos o Campus de Liberdade, situado no município de Redenção, o Campus de Auroras e o Campus de Palmares, no município de Acarape, todos pertencentes a região do Maciço do Baturité, Estado do Ceará e temos também o Campus dos Malês situado em São Francisco do Conde na Bahia.

Segundo o PPC (2014), o Estado do Ceará é dividido em oito Macrorregiões de Planejamento, estabelecidas a partir de suas características geográficas e socioeconômicas. O território do Maciço de Baturité, ocupa uma extensão territorial de 4.820 quilômetros quadrados e abrange treze municípios: Acarape, Aracoiaba, Aratuba, Barreira, Baturité, Capistrano, Itapiúna, Guaramiranga, Mulungu, Ocara, Pacoti, Palmácia, e Redenção, possuindo outros dois municípios filiados à Associação dos Municípios do Maciço de Baturité (AMAB): Guaiúba e Caridade.

Durante o século XIX, o Maciço de Baturité era considerada uma das regiões mais importantes no que diz respeito a religião, possuía escolas referenciadas, dentre elas, a Escola Apostólica dos Jesuítas de Baturité (1922-1963), instituição que pela sua relevância influenciou na escolha de Baturité como capital do Maciço. De acordo com Sales (2012), a Escola Apostólica dos Jesuítas de Baturité ofereceu uma excelente formação intelectual e espiritual aos seus alunos, possuía um sistema similar ao da Escola Apostólica de Portugal, possuindo nas 4<sup>as</sup> e 5<sup>as</sup> classes aulas de instrução religiosa, latim, português, matemática, grego, inglês, geografia, história universal, francês e noções elementares de ciências.

Economicamente, a região foi uma grande produtora e exportadora de café para o continente Europeu, sendo reconhecido internacionalmente por sua qualidade e especificidade. O PIB da Região no ano de 2016, segundo o Caderno Regional Maciço de Baturité (2019) era

de 1.837.065, correspondendo 1.33% do PIB do Estado do Ceará, sendo grande parte das produções relacionadas a atividades agrícolas e artesanais.

Para Ramos, Camarão e Costa (2016), a escolarização no Maciço de Baturité evidencia um duplo desafio, a problematização da pedagogia tradicional, de cunho religioso católico, racista e sexista e a socialização de pedagogias descolonizadoras que rompam com paradigmas históricos meritocráticos, competitivos e excludentes.

No entanto, cabe notar que 13 municípios mostram decréscimo nas taxas de escolarização líquida, com variações de 1,6% a 29,7%. Este dado nos leva, mais uma vez, a indagar se o pleno atendimento às crianças de 6 a 14 anos de fato ocorre nestas localidades. No que respeita às condições de infraestrutura, o Maciço aponta média de 33,86 alunos por sala, sugerindo que as escolas disponíveis para oferta de ensino encontram-se lotadas, sinalizando a carência de espaço físico na região.(VIDAL et al, 2011, p.13-14).

Em termos de desenvolvimento a Região do Maciço do Baturité apresenta um baixo nível de escolaridade de agricultores, dentre os desafios educacionais no início da segunda década dos anos 2000 permaneciam, de acordo com os autores acima citados, a necessidade da universalização do ensino fundamental em 13 dos 15 municípios desta região, a necessidade de construção de escolas, a ampliação das salas de aula nas escolas já existentes e a criação de turmas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) o que reduziria o analfabetismo funcional.

Em meio a muitos obstáculos, atualmente a região lida com os prejuízos do agronegócio, o que gera guerras por conta da apropriação da terra por parte das empresas agrícolas, abortos espontâneos e o nascimento de bebês com deformidades, câncer na população circunvizinhas e em funcionários das empresas por conta da exposição aos químicos usados nas produções. A região possui um sistema de saúde precário, problemas de saneamento básico e gestão do lixo. Há a escassez de espaços culturais como teatros, bibliotecas e de espaços de lazer (shoppings, cinemas).

A ausência de empregos formais, a renda per capita nos domicílios muito baixa e uma acentuada necessidade de programas de transferência de renda mostra a importância e o poder das políticas públicas, e neste texto destacamos as de educação, para promover alterações neste cenário. (VIDAL et al, 2011, p.17).

Segundo o PPC (2014), existe na Região de Baturité uma comunidade indígena, a Comunidade Indígena dos Fernandes (índios kanindé), comunidade que possui a única escola intercultural indígena no Estado. Existem também três comunidades quilombolas, a Comunidade de Evaristo, a Comunidade Casões ambas, pertencentes à Área de Proteção Ambiental – APA do Maciço de Baturité e a Comunidade de Melancia. A comunidade Evaristo até o ano de 2014 não possuía sua área regulamentada e não era oficialmente reconhecida como Quilombola, possuindo cerca de 150 famílias, entre 2010 e 2013 foi descoberto um cemitério arqueológico e, entre, a comunidade conseguiu inaugurar um Museu comunitário, onde foi resgatado um grande acervo indígena. Já a comunidade de Casões, possui em torno de 20 famílias que se identificam como descendentes de escravizados e a comunidade de Melancia, como remanescentes de quilombola com o mesmo número de famílias.

### **3 O IMPACTO DA EDUCAÇÃO HISTORICAMENTE INSTITUCIONALIZADA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO.**

Nesta sessão abordaremos de forma resumida a história da educação brasileira, compreendendo os processos de sua institucionalização e os principais desafios enfrentados até hoje no que diz respeito à oferta de uma educação inclusiva e de qualidade. Posteriormente, trataremos uma discussão sobre o impacto dos processos educacionais coloniais nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

#### **3.1 OS PROCESSOS EDUCACIONAIS DO BRASIL.**

Até chegar nos processos educacionais atualmente institucionalizados, a educação brasileira passou por seis fases principais. A primeira e mais longa foi a educação colonial (1549-1822), posteriormente ocorreram a educação durante o Império (1822-1889), educação durante a República Velha (1889-1930), a educação durante a Era Vargas (1930-1945), a educação durante a primeira República (1945- 1964) a educação durante a Ditadura Militar (1964-1985).

Os primeiros processos educativos formais no Brasil se deram no ano de 1549 com a chegada dos padres jesuítas, de acordo com Melo (2012), neste ano, chegam com Tomé de Souza quatro padres e dois irmãos jesuítas com o objetivo de ampliar através da educação seu poderio religioso, dominar ideologicamente os índios, convertendo-os à fé católica e garantir a

importação da cultura europeia, iniciando-se assim, uma educação escolar onde o ensino só podia ser conveniente para o interesse da camada dirigente, pequena nobreza e seus descendentes, uma educação direcionada primordialmente para os filhos dos dirigentes. A educação historicamente institucionalizada no Brasil, segundo Everton Aparecido Moreira de Souza (2018) é caracterizada como um sistema educacional dual, fortemente marcada pelo binômio elitismo e exclusão no qual o acesso ao conhecimento dá-se de maneira seletiva, sendo de qualidade a educação oferecida para as elites nas escolas privadas, diferente da educação oferecida às camadas populares.

Em seus processos educacionais, conforme Melo (2012) a Companhia de Jesus formava bacharéis em Belas-artes, Direito, Medicina, teólogos e professores, através da arma pacífica que é a educação, os jesuitas exerciam poder político, econômico e social, uma educação com um currículo que concentrava sua programação nos elementos da cultura de Portugal, que possuía seu principal objetivo no conhecimento e valorização da religião cristã católica, na catequização dos índios e negros e na humanização, onde valores como a autoridade, obediência, fé e tradição eram defendidos, ignorando etapas de aquisição e desenvolvimento do conhecimento.

Para Ribeiro (1993), os sistemas do período colonial brasileiro foram constituídos em políticas que contribuíram para o florescimento de uma sociedade altamente patriarcal caracterizada pela autoridade sem limite, uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, que não necessitava de pessoas letradas, mas de uma massa iletrada e submissa, em que, só mesmo uma educação humanística voltada para o espiritual poderia ser inserida.

Os índios eram ensinados a obedecer e aceitar os dogmas e leis impostas pelos religiosos, sob pena de serem castigados por estarem em pecado. A conversão possibilitou o domínio do colonizador sobre os nativos, atendendo os interesses políticos e econômicos de Portugal. Contudo, os índios não se renderam tão facilmente. Eram necessários, então, outros braços para ajudar a explorar as riquezas da colônia. [...] Com o apoio da coroa portuguesa, a Companhia de Jesus adquiriu domínio no campo educacional. Isto, por sua vez, fez com que os seus colégios fossem procurados por muitos que não tinham realmente vocação religiosa, mas que reconheciam ser esta a única via de preparo intelectual. (MELO,2012, p.12-14).

De acordo com Ribeiro (1993), a influência jesuítica no período colonial era tanta que a posição social do indivíduo era medida pela quantidade de terras, pelo número de escravizados

e pelos títulos que os indivíduos recebiam dos colégios católicos. A educação colonial jesuíta permaneceu hegemonicamente como educação formal até o ano de 1759, quando o Marquês de Pombal implementou um “ensino laico” desvinculado de aspectos religiosos e acessível a todos. Contudo, os rastros do legado religioso cristão e a cultura do enlace nos processos educacionais formais ainda prevaleceram em boa parte dos contextos escolares públicos brasileiros.

Em meio a transições do século XVIII como a Revolução Industrial na Inglaterra, o Iluminismo, e ascensão do capitalismo numa postura de contraposição ao regime absolutista, surgem as Reformas Pombalinas 1750-1777, reformas que tinham como objetivo a implementação de uma educação que fosse de encontro com os interesses comerciais da metrópole brasileira. Durante esse período, a formação de professores constituía-se sem a devida fundamentação didática, era precária e desassociada da realidade política, econômica, histórica e cultural brasileira, e apesar das reformas implementadas por Marquês de Pombal que tinham dentre os objetivos: “1. a formação do perfeito nobre (negociante); 2. simplificação e abreviação dos estudos, motivando o ingresso em cursos superiores; 3. melhoria do aprendizado da língua portuguesa; e 4. inclusão de conhecimentos científicos.” (MELO, 2012, p.19), o clero ainda detinha influência sobre os assuntos educacionais e exercia o poder de nomear e indicar a maior parte dos professores, que em sua maioria, eram os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas.

Até a conquista da independência, a educação brasileira passou por mudanças significativas que vão desde o rompimento evidente com o ensino jesuíta, a implementação de uma educação com foco no desenvolvimento de conhecimentos científicos e a formação de novos quadros técnicos e administrativos voltados às exigências do mercado europeu.

Segundo Ribeiro (1993), mesmo com a criação do ensino superior não-teológico em específico os cursos da Academia Real da Marinha, Academia Real Militar, os cursos médico-cirúrgicos, a presença da Missão Cultural Francesa, a criação do Jardim Botânico, do Museu Real, da Biblioteca Pública e da Imprensa Régia, tidos como os primeiros centros de educação e cultura do Brasil, as intenções aristocráticas de D. João permaneceram claras uma vez que o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber.

O conteúdo do ensino médio era humanístico, reflexo da aversão da sociedade ao ensino profissionalizante. Numa ordem social escravocrata, isto se justifica, baseando-se no fato de a mão de obra ser muito rudimentar. A falta de recursos

e o falho sistema de arrecadação tributária com fins educacionais, impossibilitaram as províncias de cumprirem o papel que lhes fora dado: o de regular e promover o ensino primário e médio. O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o elitismo educacional.(RIBEIRO,1993, p.17).

### 3.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE O PERÍODO IMPERIAL (1822 – 1888).

De acordo com Melo (2012), no Período Imperial, muitas modificações foram realizadas nos diferentes campos socioeconômicos e políticos. O Brasil se tornou independente de Portugal e passou a ser economicamente dependente da Inglaterra, transitando de um modelo agrário-exportador-dependente para um modelo agrário-comercial-exportador-dependente, tendo como base a monocultura canavieira, a utilização de escravizados como mão-de-obra e a importação de instrumentos e produtos manufaturados. Com a outorga da 1ª Constituição Brasileira, em 05 de março de 1824, o território passou a ser constitucionalmente liberal, inspirados na Constituição Francesa de 1791 e posta em prática por uma elite dirigente conservadora preocupada em manter seu poder político e econômico.

Durante esse período, persistia a escassez de professores habilitados. Em 1823, houve uma tentativa de suprir a falta de professores através do Método Lancaster. Apesar de garantido por lei, o ensino não era um direito de todos, os projetos para a criação de escolas normais para o acesso de boa parte da população em Niterói (1835), Bahia (1836), Ceará (1845) e São Paulo (1846) não se concretizaram, as aulas em cada estabelecimento de ensino continuaram a ser ministradas de forma isolada e eram baseadas na literatura europeia. “O Império não estabeleceu como prioridade a educação, não houve preocupação em ampliar o número de vagas e nem em oferecer cursos de preparação para professores, mesmo para escolas de primeiras letras.” (MELO, 2012, p.31-32).

Conforme a autora acima citada, a sociedade brasileira do Período Imperial, era composta por dois grandes grupos, a aristocracia rural, que possuía ideias conservadoras, e os escravizados. Até 1824, a Constituição Brasileira não contemplava a população indígena e negra como parte da sociedade, esses povos só passaram a ser evidenciados pela constituição brasileira 164 anos depois, em 1988. A educação durante o império brasileiro continuava sendo destinada aos privilegiados da sociedade uma vez que dos 10 milhões de habitantes brasileiros, apenas 150.000 alunos encontravam-se matriculados em escolas primárias. Para resolver os



problemas da área da Educação dessa época foi implantada, a Reforma Leôncio de Carvalho, reforma que defendia a liberdade de ensino, o que concedia a cada escola o direito de aplicar teorias e métodos convenientes ao alcance de seus objetivos, defendia também a autonomia dos estudantes do ensino secundário e superior na escolha do que, como, quando e com quem gostaria de estudar, e por fim defendia a melhoria da remuneração dos professores.

### 3.3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE A PRIMEIRA REPÚBLICA (1889 - 1929).

Segundo Ribeiro (1993), os primeiros anos da República foram caracterizados por várias propostas educacionais voltadas para a inovação do ensino, que em sua maioria não foram eficazes. Com a implementação do Código Epiácio Pessoa (1901), foram incluídas disciplinas lógicas, acentuando a parte literária e excluindo as disciplinas de biologia, sociologia e a moral.

A Reforma Rivadávia Correia<sup>2</sup> (1911) retomou a orientação positivista, ampliando a aplicação do princípio de liberdade espiritual, a liberdade de ensino e de frequência, dentre outras mudanças, essa reforma aboliu o diploma em favor de um certificado de assistência. Já a reforma de Benjamin Constant defendeu um ensino primário gratuito, definiu o ensino seriado que ficou separado em três estágios, a Escola Primária composta por dois graus, a Escola Secundária com uma duração de 7 anos e o Ensino superior artístico e técnico. Esta reforma dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional e objetivava a inclusão de disciplinas científicas.

Com a Constituição de 1891, a educação passou a ser legalmente de responsabilidade dos Estados. A organização das escolas passaram a ter uma forte influência das ideias liberais e positivistas em que foi incluído o ensino das ciências, artes e técnicas de trabalho. Especificamente o liberalismo, provocou desigualdades educacionais acentuadas entre os estados uma vez que havia uma dependência em relação ao investimento feito por cada um deles ao Estado brasileiro, assim sendo, as escolas da região Sudeste do Brasil, onde havia concentração de capital gerado pelas fazendas de café, eram as que mais se beneficiavam.

---

<sup>2</sup> O nome desta reforma foi dada em homenagem ao deputado federal, senador, prefeito e ministro do interior Rivadávia da Cunha Correia (1866-1920), um dos criadores desta reforma.

**Tabela 1-** Reformas educacionais da Primeira República brasileira.

<b>Código Epitácio Pessoa</b>	<b>1901</b>	<b>Retirou as disciplinas da área de ciências do currículo (biologia, sociologia e moral), privilegiando as da área de humanas.</b>
<b>Reforma Rivadávia Correia</b>	1911	Resgatou ideias do positivismo e liberalismo (concedeu total autonomia às escolas), aboliu o caráter oficial do ensino, restabeleceu o propósito de formação científica do aluno secundarista, transferindo o exame de maturidade (de admissão) para o ensino superior.
<b>Reforma Carlos Maximiliano</b>	1915	Instituiu a reoficialização do ensino, reforma do Colégio Pedro II e regulamentação do ingresso nas escolas superiores.
<b>Reforma Rocha Vaz/Reforma João Luiz Alves</b>	1925	Estabeleceu normas regulamentares para o ensino e instituiu a disciplina de Moral e Cívica para apaziguar as desavenças entre os estudantes e o presidente Arthur Bernardes. Além destas, outras medidas foram aplicadas em âmbito estadual, sob a responsabilidade de Lourenço Filho (Ceará, 1923), Anísio Teixeira (Bahia, 1925), Francisco Campos e Mário Casassanta (Minas Gerais, 1927), Fernando de Azevedo (Distrito Federal – Rio de Janeiro, 1928) e Carneiro Leão (Pernambuco, 1928)

Fonte: MELLO (2012, p.43).

Estas reformas pedagógicas, de acordo com Ribeiro (1993), não foram suficientes para a resolução dos problemas, a educação tradicional manteve-se como consequência do modelo socioeconômico, que não foi consideravelmente alterado com o surgimento da República. Houve uma ampliação no ensino secundário, porém, só ocorreu no ensino particular uma vez que o governo não se interessava em ampliar a rede desse nível de ensino, pois a economia não exigia nível médio no ensino público, houve um aumento de docentes e uma diminuição nas matrículas e na construção de escolas. Por conta do baixo nível das escolas oficiais, a elite

incentivava as escolas particulares, pois desejava que seus filhos estudassem em níveis elevados, para que assim estes alcançassem níveis superiores e se tornarem os futuros administradores do país.

A preocupação em aplicar modelos importados, desvinculados das necessidades da sociedade brasileira (teoria dissociada da prática), acentuou o problema do analfabetismo, que em 1920 atingia a 75% da população. Não houve um estudo sistemático da realidade nacional para o planejamento e execução de programas destinados a solucionar este problema. Assim, contra esta dependência cultural, política e econômica, imposta pelas elites dirigentes, nacional e estrangeira, surgiram várias manifestações (lideradas principalmente por intelectuais e militares), que propiciaram a tomada de poder por Getúlio Vargas, em 1930: o Movimento do Forte de Copacabana (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista, a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927). (MELO, 2012, p.43).

Segundo Bittar e Bittar (2012), em 1932 a educação foi palco de manifestações ideológicas onde interesses opostos disputavam por espaço no cenário nacional, por um lado, a Igreja Católica e os setores conservadores pretendiam manter sua influência na condução da política nacional da educação, por outro, setores liberais e progressistas lutavam por uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade. Durante esse período, se manteve a seletividade e a dicotomia entre ensino profissional e secundário, o ensino da Língua Portuguesa, da História, da Geografia e das Artes ficou desvalorizado e destacou-se a disciplina de Educação Moral e Cívica que possuía conteúdos doutrinários, justificava a existência dos governos militares e veiculava ideias preconceituosas sobre a formação histórica brasileira.

No Brasil, a educação formal e de qualidade sempre foi palco dos interesses de poder e influência dos grupos elitistas. De acordo com Saviani (2008), uma das principais características estruturais da política educacional brasileira que opera como um desafio na construção do sistema de uma educação mais eficiente é a descontinuidade, essa descontinuidade se evidencia de diferentes formas, mas principalmente nas reformas da história da educação brasileira. A descontinuidade no sistema educacional brasileiro, se patenteia sobretudo nas disputas políticas que marcam os partidos nas instâncias federal, estadual e municipal, persistindo assim, desafios ideológicos que têm interferido no alcance de uma normatização educacional comum, válida para todo o país.

A ideologia proletária, a cultura proletária, cuja resistência, autonomia e consistência eles admitem, surgem dos movimentos da prática e das lutas populares. Não dependem propriamente do processo de escolarização. A burguesia, segundo eles, utiliza a escola para inculcar a sua ideologia no proletariado e recalcar a ideologia proletária, ou seja, atua sobre os trabalhadores de modo que enfraqueça a visão ideológica que eles trazem de sua própria classe.(SAVIANI,2011,p.60-61).

Na concepção do autor, a descontinuidade tem sido um problema de maior gravidade no âmbito da materialidade da ação educativa e tem se manifestado de maneira particularmente forte nas políticas educacionais, inviabilizando qualquer avanço no campo da educação, pois passa a impressão que cada governo, secretário de educação ou ministro da educação quer imprimir sua própria marca, ignorando os programas implementados por gestões anteriores. Denunciando esse aspecto em específico, a política educacional brasileira precisa formular metas não apenas a curto, mas a médio e longo prazo, instituir propostas que possam ser implementadas, avaliadas, corrigidas, quando for o caso, mas que tenham sequência e não desmantelem aquilo que está sendo construído.

Entre as décadas de 1920 e 1930 foi se compreendendo a necessidade de uma legislação especial pública brasileira. De acordo com Moura (2013), a década de 1920 inaugurou o status da educação como tema nacional, todavia a década de 1930 foi o período chave para o surgimento e consolidação da ideia de PNE, ensaiando-se assim as primeiras ações institucionalizantes que apontavam para necessidade da formulação e implementação de um Plano de Educação em escala Nacional influenciadas pelas demandas de mudanças de educadores que influíram nas transformações no tratamento do tema e na produção político-jurídica sobre o assunto.

Um primeiro indício deste processo, conforme o autor, pode ser observado em 1931, quando o Conselho Nacional de Educação (Decreto n. 19.850) assumiu como uma de suas atribuições sugerir providências concernentes à organização e desenvolvimento do ensino, conjuntamente com o conselheiro João Simplício Alves de Carvalho, que utilizando-se das prerrogativas do Conselho Nacional de Educação propôs a construção de uma comissão especial para a redação de um plano nacional de educação, a ser apresentada ao governo da República e aos Estados, paralela ainda ao movimento dos Pioneiros da Educação que exerceu forte influência nos rumos das políticas educacionais neste período.

As discussões relacionadas ao Plano Nacional da Educação (PNE) se deram na Era Vargas e apesar da criação de legislações e de lutas de movimentos que reivindicaram o primeiro Plano Nacional de Educação no Brasil, a efetivação deste surgiu somente no ano de 1962 durante o governo de João Goulart. Este Plano Nacional da Educação segundo Vieira, Ramalho e Vieira (2017), tinha como principal característica a aceitação das exigências feitas pelos órgãos e empresas estrangeiras que financiavam, dentre várias coisas, a redução do analfabetismo e a educação profissional no Brasil. Trata-se de um plano que pouco ou quase nada progrediu para uma educação crítica e democrática, isso porque em 1964 deu-se início à ditadura militar, época em que houve uma desvalorização na educação pública e um aumento peculiar na educação privada.

#### 3.4 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA DURANTE AS DÉCADAS DE 1980, 1990 e 2000.

De 1930 a 1946, ocorreu no Brasil uma continuidade da ampliação sobre o conceito de educação pública, gratuita e de qualidade. Com o golpe militar no ano de 1964, houve de acordo com Goularti (2019) uma ruptura e anulação dos ganhos acumulados através da imposição de reformas autoritárias e conservadoras que vigoraram até o final dos anos 1970. Este retrocesso fundado no tecnicismo autoritário e na moral e cívica, interrompeu um longo processo de democratização da escola e de avanços nas políticas educacionais mais progressistas e influenciou na sobreposição do ensino privado no Brasil.

Com o fim da denominada “Era Vargas”, deu-se lugar a um período de redemocratização das instituições e de abertura política, “Nesse ínterim, o lema "educação para o desenvolvimento" fez parte dos planos nacionais de desenvolvimento e a educação passou a ser vista como um instrumento para a rápida industrialização do país.” (GOULARTI, 2019, p.724). Os sinais dessa redemocratização na educação brasileira incitou, segundo este autor o surgimento de documentos oficiais do executivo federal que traçaram as metas e diretrizes gerais das ações governamentais, fazendo com que a educação passasse a ser tratada como um instrumento fundamental para a distribuição de renda e para uma sociedade mais democrática, tendo como ações prioritárias a educação no meio rural e nas periferias urbanas, o que possibilitou que a educação seguisse um caminho transformador, principalmente ao longo da década de 1990.

Segundo Aguiar (2016), o início da grande expansão no campo educacional brasileiro ocorreu a partir de 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e teve prosseguimento durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2004-2010). Durante este período, as matrículas passaram de cerca de um milhão e setecentos mil, em 1995, para seis milhões e trezentos mil em 2010, segundo a autora, as políticas educacionais adotadas pelo governo Lula indicaram privilégios em algumas questões da agenda da educação superior, que passou a ser representada pelo par qualidade/massificação, com viés para a equidade tendo uma ampliação e democratização nos processos de acesso, contemplando populações historicamente não atendidas, quer por razões raciais ou por razões econômicas.

É nesta perspectiva que nasce o PROUNI que permitiu através da oferta de bolsas integrais e parciais o ingresso de milhões de estudantes de baixa renda nas universidades privadas, onde é lançado o Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) com o objetivo de prestar fiança aos estudantes matriculados em curso de licenciatura ou que possuam renda familiar mensal bruta per capita de até um salário mínimo e meio. Nesse período o FIES foi reformulado passando a fluxo contínuo, permitindo aos estudantes contratarem o financiamento a qualquer tempo do curso.

Foi durante o governo Lula que nasceu no Brasil a Universidade da Integração Latino - Americana (UNILA) e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), permitindo meu processo formativo no Ensino Superior e conseqüentemente a construção deste trabalho.

Ao final do governo Lula, segundo balanço oficial, foram contabilizados 748 mil estudantes com bolsas do ProUni, sendo 69% com bolsas integrais. Desse total, 48% são afrodescendentes. Dentre estes, 5.194 estudantes receberam bolsa permanência, no valor de R\$ 300,00, destinada a alunos que realizam cursos de período integral (mais de seis horas diárias). Os dados de 2010 indicavam que havia 462 mil bolsas em utilização e 116 mil estudantes com a graduação concluída como bolsistas do ProUni. (AGUIAR, 2016, p.122).

Após o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff que teve fim no dia 31 de Agosto de 2016, deu-se início ao governo Temer, que segundo Uczak, Bernardi e Rossi (2020) era aliado e apoiado pela classe empresarial e articulou propostas educacionais que materializaram a relação entre o público, asfixiando os processos historicamente constituídos de democratização da educação e desconstruindo os movimentos educacionais participativos, plurais e democráticos, substituindo-os por sua proposta gerencial e mercantil.

Posterior ao governo Temer entrou em vigor o governo Bolsonaro, que na definição de Frigotto (2021), foi um mandato pautado por uma agenda de guerra cultural contra a diversidade, marcado pelo pensamento divergente, pelo negacionismo da ciência e pelo fundamentalismo religioso, político e do mercado, fundamentalismo este que segundo o autor, não seguia a racionalidade, mas destilava junto ao fundamentalismo político um dogma em nome de “Deus”, em que o “culto às armas” se tornou o signo que cultua a violência como pedagogia da ameaça e do medo para anular a luta política pelos direitos universais de comer, beber ter um teto, trabalho, educação e saúde.” (FRIGOTTO, 2021, P.118-119). No campo educacional o foco passou a ser ideológico e moral em que por um lado, havia a militarização das escolas e, por outro, a Política do livro didático focado no controle ao pensamento crítico, genericamente denominado de esquerda ou de marxismo cultural e de ideologia de gênero.

### 3.5 A EDUCAÇÃO NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP).

A chegada e ocupação dos portugueses nos países africanos se deram a partir de 1400, sendo Guiné- Bissau em 1446, Cabo Verde em 1460, São Tomé e Príncipe em 1470, Angola em 1483 e Moçambique em 1490. Nos primeiros quatrocentos anos, estes territórios tinham como principal função o abastecimento de mão de obra escravizada para as Américas, com a revolução americana influenciada pelos ideais iluministas e pelo liberalismo, houve um enfraquecimento da influência das civilizações europeias nestes territórios, o que fez com que o foco das colônias se direcionasse para as colônias africanas, passando a ser o centro do seu projeto colonial.

Ávidos por matéria prima para o aprimoramento de seus territórios, a Alemanha, Áustria, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, França, Grã-Bretanha, Holanda, Hungria, Itália, Suécia e Turquia reuniram-se em Berlim entre 15 de Novembro de 1884 a 26 de Fevereiro de 1885, com o objetivo de partilhar os territórios da África.

Durante o século XVIII, os territórios coloniais europeus disputavam entre si partes dos territórios africanos pertencentes às bacias dos rios Congo ou Zaire. A França pretendia ocupar toda a África Ocidental, Central e Oriental, criando desse modo, a África francesa, Portugal através do projeto denominado “Mapa Cor de Rosa” pretendia unir os territórios situados entre Angola e Moçambique, a Inglaterra pretendia construir um caminho-de-ferro que partiria da

Cidade do Cabo (África do Sul) até a cidade do Cairo (Egito) e a Bélgica por sua vez, pretendia o reconhecimento internacional da bacia do Congo, o que chocava com os interesses da França, Inglaterra e Portugal.

A Conferência de Berlim teve como conclusões a liberdade comercial e de navegação na bacia dos rios Congo e Níger, a abolição do tráfico de escravizados, a proibição da venda de bebidas alcóolicas aos africanos e o respeito aos tratados de protetorado. Com a delimitação fronteiriça os territórios africanos envolvidos nesta conferência tiveram como principais danos o enfraquecimento dos reinos e os conflitos étnicos e religiosos, ocasionando a divisão de muitos povos irmãos e na coexistência de muitos povos rivais.

De acordo com Arnon de Mello (1974), a história dos Movimentos Nacionais de Libertação dos territórios portugueses na África teve seu início antes da Segunda Grande Guerra Mundial, contudo, somente depois do fim desta, através da ampliação de associações legais e reivindicações por reformas sociais é que as lutas da África lusófona se intensificaram. Desde a década de 1950, os países da África lusófona se manifestaram para as suas independências, o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) manifestou-se em 1956, o Partido Africano pela Independência da Guiné-Bissau e das ilhas de Cabo Verde (PAIGC), também no ano de 1956, o Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe- Partido Social Democrata (MLSTP-PSD) e a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em 1962.

Com as independências massivas dos países africanos e o reconhecimento mundial da necessidade da emancipação destes territórios, conforme Mello (1974), Portugal foi obrigado pela Assembleia Geral das Nações Unidas de 14 de dezembro de 1962 a cessar todo ato de repressão, a promulgar uma lei de anistia política, a tomar medidas urgentes para o reconhecimento do direito dos territórios à autodeterminação e independência, a negociar com os representantes desses partidos a transferência dos poderes a instituições livremente eleitas e promover a independência de todos estes territórios.

### 3.6 A EDUCAÇÃO NOS PALOP NO PERÍODO COLONIAL.

Diferente dos processos educacionais institucionalizados na atualidade, os processos educacionais dos povos originários antes dos processos civilizatórios europeus, envolviam processos de ensino que materializavam a ligação ancestral, cultural, identitária e étnica dos



indivíduos com a comunidade em que pertenciam, uma educação pautada no exemplo e na oralidade, meio principal na perpetuação dos costumes, ritos e na história do povo, o que contribuía nos processos de descoberta e execução das funções e vocações destas (es) dentro de seus espaços.

Tal como no Brasil, a educação colonial nos países africanos que hoje compõem os PALOP era prioritária para a elite. Segundo Gisela Brito Silva (2019), o ensino colonial primário elementar e geral era custeado pelo Estado, ministrado em escolas estatais e voltado para brancos e assimilados, apesar de similares, havia grande diferença no acesso social e educacional dessas duas classes. Já o ensino rudimentar, voltado para indígenas, era totalmente desligado do Estado e de responsabilidade de religiosos católicos e protestantes, um ensino inclinado na lei de preparação para trabalhadores rurais.

Tratava-se de uma nova organização social montada com base na hierarquização e desigualdade dos grupos, visando se criar as condições para a subordinação daqueles que deveriam ser educados para a administração e bons cargos e os que deveriam ter uma educação limitada às necessidades de oferta e mão-de-obra para serviços gerais. (SILVA, 2019, p.9-10).

De acordo com Liberato (2014), o ensino para os povos locais se limitava ao aprendizado da escrita, leitura e fala da língua portuguesa, ao aprendizado das as quatro operações aritméticas, o conhecimento da moeda corrente, a participação de palestras sobre higiene pessoal e das habitações, conscientização sobre os prejuízos causados por vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos dos povos originários, sobre a história de Portugal e os benefícios da civilização portuguesa.

Com a proclamação do Estado Novo português, segundo Silva (2019), dois objetivos centrais foram estabelecidos para a política educativa das colônias africanas: evangelizar e nacionalizar, a partir de 1940, “o regime salazarista estava mais preocupado em educar as colônias de forma intimamente interligada com as necessidades dos tipos de trabalho que se queria das comunidades”, com o pressuposto da “educação do espírito” e de uma obra do “proselitismo cristão”, em que haveria uma iluminação do espírito e salvação do povo originário de sua “gentilidade” foram implementadas políticas com a missão de prepará-los para o mundo do trabalho colonial. Criando barreiras que dificultavam o povo originário de atingir a condição

de assimilado e acessar um ensino de qualidade, Portugal manteve a mão-de-obra necessária para seu desenvolvimento econômico.

O que caracteriza o perfil da política educacional do salazarismo é justamente esta relação tão íntima com os usos da população indígena em diversas frentes do trabalho braçal, intelectual, servil, doméstico e outros da administração colonial nas estradas, plantações e fábricas. Ensinar o evangelho e a cultura portuguesa, a ler e escrever a língua do colonizador era essencial para a funcionalidade das relações do trabalho colonial implantado. (SILVA, 2019, p.12).

Para compreendermos a necessidade desta sessão, precisamos levar em consideração que além de educadoras(es) brasileiras(os), o curso de licenciatura em Pedagogia da UNILAB tem formado um número significativo de pedagogas(os) para os países que compõem os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe).

De acordo com o Workshop Internacional VENCENDO OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NOS PALOP, realizado em Lisboa, Portugal no ano de 2007 pela Fundação Calouste Gulbenkian em parceria com o Banco Mundial, apesar de possuírem suas especificidades históricas e socioculturais, bem como estágios diferentes de desenvolvimento, esses países possuem percursos similares. Nos setores educacionais, todos esses países dependem fortemente da ajuda externa para o desenvolvimento, uma vez que atualmente estes países estão no processo de implementação de reformas educativas. Conforme o que foi discutido nestes seminários, maior parte dos PALOP carece da construção de dados e de análises detalhadas relacionadas às despesas no sector educativo e níveis de aproveitamento escolar, o que limita o acesso de informação e a compreensão da real situação deste setor. O único país com exceção é Cabo Verde, que dentre os cinco países que compõem esta comunidade apresenta maior organização e melhores resultados em termos de aproveitamento escolar, sendo também o que apresenta taxas mais elevadas de despesas no ensino básico.

Compreendendo um esforço ainda tímido nesta seara, apresenta-se como limitação para a elaboração deste estudo a escassez de dados sobre a temática, fato que pode estar vinculado à falta de transparência na divulgação efetiva destes dados por parte dos países em questão. Assim, a escassez de dados pode ser considerada um fator limitante do estudo, mas, ao mesmo tempo, pode ser considerada uma variável importante para fomentar pesquisas futuras sobre o ambiente de atuação da Administração Pública nesses países. (CASSINELA, 2016, p.89).

Para melhor compreensão dos danos do legado colonial na educação ministrado na África lusófona, abordaremos nas próximas subseções alguns aspectos específicos da realidade dos contextos educacionais desses países, nomeadamente o ensino e a diversidade linguística nos PALOP e a problemática do currículo e docência nos PALOP.

### 3.7 O ENSINO E A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA NOS PALOP.

Durante os processos civilizatórios, o primeiro e principal elemento excluído da realidade dos povos nativos foram as línguas. As diferentes línguas que faziam parte do cotidiano dos povos foram coercivamente substituídas pela língua do colonizador que desde então, foi instituída de forma hegemônica como a língua usada nos processos socioculturais, educacionais e administrativos, se sobrepondo às demais línguas existentes, o que consequentemente culminou no enfraquecimento e apagamento de boa parte dessas.

Um dos aspectos comuns na realidade educacional dos PALOP é a não inclusão do multilinguismo nos processos educacionais, constitucionalmente o português é a língua oficial desses países, todavia, na prática as diferentes línguas e dialetos constituem língua unificadora, falada e compreendida pela maioria destes povos, usada nas principais vias de comunicação. Essas línguas possuem alfabetos e normas específicas, contudo, não são línguas oficiais, não fazem parte dos processos de ensino e aprendizagem formais e não possuem uma escrita sistemática reconhecida constitucional e/ou academicamente.

Educacionalmente, em casos mais específicos como o da Guiné- Bissau, o uso de línguas que não sejam a Língua Portuguesa permanecem proibidas nos contextos escolares e o descumprimento desta regra acarreta diferentes formas de punições, dependendo do caso, a/o estudante pode ser sujeita(o) ao pagamento de uma multa, ser impedida(o) de ir ao recreio ou até mesmo impedida (o) de frequentar as aulas por um determinado tempo. Na atual compreensão colonizada dos povos pertencentes aos PALOP, ainda são inferiorizados aqueles que não possuem o domínio da língua do colonizador como principal meio de comunicação.

Fazendo referência a outros trabalhos e às nossas próprias observações pessoais, gostaríamos de tentar demonstrar porque o negro se situa de modo tão característico diante da linguagem européia. Lembremos ainda uma vez que as conclusões às quais chegaremos só são rigorosamente válidas para as Antilhas francesas; não ignoramos entretanto que os mesmos comportamentos podem ser encontrados em meio a toda raça que foi colonizada. Nas Antilhas

não há nada igual. A língua oficialmente falada é o francês. Os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada. (FANON, 2008, p.40-42).

O fato do ensino ser ministrado somente na língua do colonizador, condiciona estudantes que não possuem a língua portuguesa como língua materna, o que cria barreiras no processo de desenvolvimento da articulação, do senso crítico e um número significativo de evasão escolar. Segundo os dados apresentados no Workshop Internacional Vencendo os Desafios da Educação nos PALOP (2007), a disponibilidade de escolas e a presença de professores, não impediram a evasão escolar de um número de crianças antes de terminar o ensino primário, a equidade no acesso à educação pelos diferentes grupos étnicos e os resultados em termos de aprendizagem, até então são desafios presentes em todos os PALOP.

Segundo Sheila Perina de Souza (2019), nos contextos sociais de Moçambique, a predominância cultural da elite influencia na sobreposição da língua portuguesa nos processos de ensino e aprendizagem formais. Para a autora, o enaltecimento e privilégio da língua portuguesa e a marginalização das línguas bantu são perceptíveis quando se percebe que apesar da implementação das línguas nacionais moçambicanas no currículo escolar do Ensino Básico no ano de 2003, a língua portuguesa até o presente é a principal e na maior parte destes territórios, a única língua no ensino.

[...] O senso crítico - tem a ver com o fato de se interpretar as mensagens lidas ou qualquer outro meio de comunicação e saber formar uma opinião sobre tal assunto. Só cria a sua opinião, depois de uma leitura, aquele que percebeu o que leu e, por conseguinte, domina a língua em uso. Este fator está ligado ao aprendizado, visto ser importante ter uma opinião própria, para se contribuir na edificação da sociedade. Usando o exemplo do telejornal, pode dizer-se que a informação que é passada, deixa quase sempre pontos de discussão ou reflexão. Mais uma vez, reflete quem domina a língua. Isso é construir um senso crítico. [...] Todavia, aqueles que são escolarizados que continuam a desenvolver os aspetos da sua comunicação têm maior probabilidade de criarem ideias. A criatividade tem a ver com a imaginação, e o elemento fundamental para desenvolver a imaginação é a leitura. (Patatas e Quintas, 2019, p. 22-23).

De acordo com Eduardo David Ndombele (2017), a valorização das línguas nacionais é um potente fator da desalienação, da libertação ideológica e uma renovada confiança naqueles que passaram pelo processo colonial, elas, ao se constituírem como matérias de instrução,

devem também constituir disciplinas autônomas e veículos de transmissão de conhecimentos e técnicas que abrem um leque de possibilidades aos estudantes de contribuir para o desenvolvimento intelectual de crianças que não possuem o português como língua materna, assim como a possibilidade de se integralizar nos currículos conteúdos que estejam relacionados com a cultura dos alunos e suas comunidades, o que influenciam na conservação de valores e costumes étnicos.

A indiferença linguística que os sistemas educacionais dos PALOP têm tido no que diz respeito aos processos de construções curriculares, tarda um ensino que abrange a diversidade cultural e linguística. De acordo com a Declaração de Harare (1997), as políticas linguísticas introduzidas desde as independências, de forma geral, favoreceram as línguas coloniais, e grande parte das recomendações anteriormente feitas para corrigir as legislações linguísticas nos países africanos não foram implementadas, poucos são os Estados africanos que possuem políticas linguísticas claras e compreensivas em suas constituições para serem colocadas em prática, e que portanto, se fazem necessárias estruturas políticas que sejam flexíveis o suficiente para permitir que cada comunidade use seus idiomas lado a lado com outras línguas, atendendo as comunidades a nível local, regional e internacional.

No contexto cultural, os povos de Angola enfrentam heranças da política colonial, na medida em que ainda se referem aos seus próprios valores para julgar os outros, o que conduziu à negação das diferenças culturais, em nome da superioridade da sociedade colonial. Esta atitude levou ao esvaziamento da qualidade cultural do povo angolano e, não só: levou também ao tratamento degradante dos nomes antroponímicos das línguas de Angola. Por isso, constata-se, hoje em Angola, a rejeição total e deturpação de nomes de origem bantu propostos pelo país, para colocar nomes estrangeiros que não representam nada do nosso mosaico cultural. Essa rejeição pode ser entendida como resultado de um longo processo de assimilação importada pela administração colonial. (Ndombele, 2017, p.82).

Conforme a Declaração de Harare (1997), os países africanos devem adotar o projeto Pan-Africano para formação e produção de material educativo nas línguas africanas, para que assim, a formação de pessoas a partir do qual o uso das línguas africanas como mídia ou comédia de instrução se tornará uma prática normal em nossa educação, base para a construção de uma África democrática que ambiciona um desenvolvimento econômico, cultural onde há a valorização da vida imparcial e igualitária da comunidade, e sobretudo o respeito pelos direitos linguísticos como direitos humanos. Somente com o reconhecimento e aplicação do pluralismo etnolinguístico e a aceitação destes como um modo de vida naturais e normais, a África

caminhará para o progresso, desenvolvimento e democracia, rumo a coexistência pacífica de uma sociedade plural em que não haverá a substituição de uma língua ou identidade por outra, mas a complementaridade de funções e a cooperação do senso comum.





### 3.8 CURRÍCULO E DOCÊNCIA NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA (PALOP).

Tal como abordamos anteriormente, a educação colonial tinha como objetivo a submersão cultural dos povos originários e a criação de mão de obra escravizada. Com a expulsão do colonizador, uma escassez de profissionais qualificados nas diferentes áreas do conhecimento foi evidenciada. Para suprir as lacunas deixadas, muitas pessoas sem vocação, formação adequada e competência foram colocadas nos cargos antes ocupados pelos portugueses.

Apesar da criação de reformas e projetos educacionais, os objetivos para o desenvolvimento escolar delineados por esses países não têm sido plenamente alcançados, dentre os vários fatores deste fracasso estão o pouco investimento financeiro por parte dos governos e a formação docente débil. Segundo Cassinela (2016), após a conquista de suas recentes independências, como podemos observar na Tabela 2, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa engajaram-se na implementação de políticas voltadas para a massificação do acesso, para tal, novas leis e decretos foram implementados no sentido de contribuir na oferta de uma educação gratuita e obrigatória para todos. Contudo, o fato de maior parte desses países focarem demasiado na questão da massificação do ensino, fator visível principalmente na alta porcentagem de implementação de docentes sem capacitação, condicionou a qualidade de ensino nesses territórios.

Os PALOP, de forma geral, têm mostrado esforços para alcançar esse objetivo, sendo que Cabo Verde e São Tomé e Príncipe apresentam os indicadores mais satisfatórios quanto à universalização do ensino primário. Acredita-se que tal fato pode estar vinculado à não ocorrência de guerras civis nesses países, o que teria permitido uma construção mais sólida do sistema do ensino. Porém, surgem novos desafios que são ainda mais complexos, os quais consistem em promover a permanência e o sucesso das crianças nas escolas e oferecer um ensino de qualidade. (CASSINELA, 2016, p.88).

**Tabela 2 - Independência dos PALOP.**

<b>País</b>	<b>Data de independência</b>
Angola 	11 de Novembro de 1975.
Cabo-Verde 	5 de Julho de 1975.
Guiné-Bissau 	24 de Setembro de 1973.
Moçambique 	25 de Junho de 1975.
São Tomé e Príncipe 	12 de Julho de 1975.

Fonte: Acervo da Autora, 2023.

O ensino nos PALOP é majoritariamente descontextualizado, as estruturas curriculares e de ensino ainda se voltam muito para a educação oferecida na época colonial. Há uma grande lacuna no que diz respeito ao ensino da história e cultura nacional desses territórios, os currículos abordam essas questões de forma superficial, dando maior ênfase ao ensino da história e cultura ocidental, o que de certo modo tem impossibilitado o povo na capacidade de refletir e encontrar soluções eficientes para seus problemas.

A concepção de docência na lusofonia africana, também está preeminentemente ligada à docência colonial. Por objetivar a assimilação cultural e linguística dos povos originários, a educação colonial possuía uma estrutura de ensino onde o (a) professor(a), dominante da cultura portuguesa, depositava o conhecimento a estes povos, isso com o objetivo de os tornar o produto almejado pelos interesses da colônia. Na realidade educacional dos PALOP, predominam práticas docentes em que professoras (es) são colocados em patamares onde são vistos como detentores de todo conhecimento.

Podemos concluir que, ideologicamente, a colonização europeia alcançou plenamente seus objetivos, em vários países do mundo prevalece a crença da superioridade intelectual e racial europeia. Na prática educativa da África lusófona, prevalece a crença de que o conhecimento europeu é o conhecimento correto, inquestionável e superior. Esta percepção colonial tem impossibilitado o desenvolvimento crítico, argumentativo e expressivo das (os) estudantes. Nos cursos de formação docente, tais práticas têm influenciado na formação de profissionais autoritários, incapazes de serem criticados, incapazes de observar a diversidade em sala de aula, incapazes de fazer uma leitura crítica de seu ambiente de trabalho, de impulsionar seus estudantes a compreender e abraçar o diferente.

A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo que os reconhece como seres que estão sendo acabados, como seres inacabados, inconclusos, e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. (FREIRE, 1987. p.47).

Em virtude da herança da inferiorização da cultura africana, há pouco conhecimento da história, da riqueza da cultura e da importância da preservação da ancestralidade e das raízes africanas. É comum em contextos escolares, estudantes esconderem o máximo possível suas raízes, etnias, principalmente quando possuem nomes nas suas línguas tradicionais. Esta condição tem causado aos estudantes um senso de não pertencimento principalmente aqueles que não possuem uma cultura tão ocidentalizada, que muitas das vezes acabam vendo a escola como um lugar em que nunca se adequariam. Embora seja de conhecimento de professoras (es) e gestores escolares, casos envolvendo bullying, acabam sendo negligenciados e quando não ignorados, não são tratados de maneira adequada, tanto por conta da colonização das mentes, em que o tradicional é visto como algo obsoleto, quanto por conta de gestores e professoras (es) que não são preparados para se posicionarem diante de situações relacionadas a discriminação cultural.

Na realidade curricular dos países africanos de língua portuguesa, são os estudantes que devem se adequar ao currículo e não o currículo a pluralidade destes, de acordo com Sané (2018), as estruturas e ações educativas ainda são muito centralizadas e pouco diversificadas. Com os modelos de ensino desses países, os níveis de desenvolvimento educacional tendem a ser baixos nas regiões interioranas, desse modo, os níveis de evasão escolar tendem a ser



maiores entre aquelas (es) que pertencem a essas comunidades, o que tem condicionado o número de profissionais formados desses povos. Geralmente a população dessas regiões é composta por agricultores, pescadores e pecuaristas, todavia, não são criados currículos que respeitem, por exemplo, épocas de plantio, colheita ou alta pescaria em que estudantes de certo modo tendem a ficar mais em casa para ajudar na produção e comercialização dos produtos.

Os cursos de formação de professores não preparam os profissionais para lidarem com a realidade cultural dessas comunidades, a começar pelo domínio da língua local, como abordado na subseção anterior. Educacionalmente essas regiões recebem pouco investimento dos governos, há atrasos anuais nos pagamentos dos salários, as escolas não possuem o mínimo de estrutura, em alguns casos, são as igrejas que se encarregam de dar o mínimo de apetrechamento como mostram as figuras 2, 3, 5, 6 e 7. A condição em que essas regiões se encontram induzem a fraca aderência e permanência de professoras (es) e estudantes, são locais com condições de vivência muito precárias, sem hospitais, supermercados e sem o mínimo de saneamento básico (água potável canalizada e energia elétrica) e casas para acomodação das (os) professoras (es).

**Figura 2-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria da emissora Internacional DW sobre a detenção policial de um professor que organizou uma marcha de alunos contra a falta de carteiras (cadeiras) escolares no município de Viana, Luanda - Angola.



Fonte: Adolfo Guerra, 2022.

**Figura 3-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria jornalística sobre a construção de cabanas para estudantes do primeiro Ciclo de Quimbele, Uíge- Angola, que estudavam debaixo de árvores e que estavam temporariamente sem estudar por conta da chuva.



Fonte: Novo Jornal, 2022.

A formação docente ineficiente em Moçambique, conforme Marra (2011), tem gerado obstáculos que vão desde o “número excessivo de alunos por turma e por professor (cerca de 70 alunos por turma e 9 turmas por professor), salas de aula que dispõem de poucos recursos e ausência de acompanhamento ou apoio aos professores principiantes em matéria de planificação e assistência às aulas, o que corresponde a realidade de maior parte dos PALOP<sup>3</sup>.

O ensino público na Guiné-Bissau assim como em todo os PALOP segundo Sané (2018), é marcado por carências em todos os níveis, os professores estão longe de ver seu trabalho reconhecido e recompensado, sobretudo os que lecionam no interior, muitos destes são obrigados a exercer uma dupla jornada para garantir o mínimo de condições de sobrevivência, outros migram para países africanos vizinhos e até para fora do continente africano, em busca de melhores condições de trabalho.

Entre as lutas dos sindicatos e dos professores, segundo este autor, o ensino público na Guiné Bissau carece de uma expansão do sistema escolar, de melhorias no que diz respeito à formação e qualificação de professores, tanto no Ensino de Base como para o Ensino Superior,

---

<sup>3</sup> No caso de Angola, segundo os dados fornecidos pela plataforma oficial do Meusalario.org/angola acessados no ano de 2023 um (a) professor (a) do Ensino de Base formado (a) no Ensino Superior ou Médio em Angola ganha em média o equivalente a 1.609.78 Reais Brasileiros . Na Guiné Bissau, de acordo com o site bdex.com, o salário médio no sistema educacional de professoras (es) gira em torno dos 250 a 570 Reais. Em Moçambique, dependendo dos anos de experiência, o salário gira em torno de 3.472.83 a 905.85 Reais Brasileiros. Já em Cabo Verde os salários giram em torno dos 1.650.45 a 5.626.64 Reais Brasileiros.

garantia de condições mínimas para o exercício docente, construção de escolas bem apetrechadas e por fim uma educação que seja prioritária para o Orçamento Geral do Estado (OGE), garantindo desse modo, investimentos financeiros suficientes para o funcionamento geral do setor em todos os seus níveis (central, regional e local).

Já em Cabo Verde, de acordo com Monteiro (2014), apesar dos anos de independência, as estruturas de formação dos professores do ensino secundário cabo verdiano permanecem confusas, questões como a formação sistemática e científica de professoras (es), formação contínua e um ensino que articule a teoria à prática educacional parecem ser pouco preocupantes para o ministério da educação.

Há um conjunto de constrangimentos que insiste em permanecer; há um conjunto de orientações inovadoras no quadro das mudanças educativas em questão e; há um percurso histórico deficientemente analisado em termos de lições que aportam. Posicionando-se na perspectiva de que, como afirma Imbernón (1990, p.05), a melhor forma de se preparar o futuro é conhecer o passado, o compromisso de repensar a formação dos docentes do ensino secundário cabo-verdiano implica uma adequada compreensão das lições da sua trajetória histórica.(MONTEIRO, 2014, p.28).

**Figura 4-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria sobre a negociação do conselho escolar de Chiúre Velho - Moçambique junto a Actionaid para a construção de um poço de água na Escola.



Fonte: ACTIONAID, 2017.

**Figura 5-** Estudantes são-tomenses em uma sala de aula adaptada.



Fonte: Observador, 2023.

**Figura 6-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria jornalística sobre greve de professores na Guiné- Bissau, ano de 2015.



Fonte: IVAIRS wordpress, 2015.

**Figura 7-** Estrutura das salas de aula: Imagem usada na matéria jornalística sobre a retomada das aulas pós – pandemia na Guiné- Bissau.



Fonte: FALADEPAPAGAIO, 2020.

Considerando boa parte dos aspectos histórico-educacionais abordados neste capítulo, compreendemos que enquanto territórios colonizados, os PALOP assim como o Brasil apresentam uma similaridade no que diz respeito ao rompimento com aspectos relacionados à institucionalização da educação colonial. A falta de uma formação docente adequada, de um ensino descontextualizado, excludente e segregacionista, e a desincumbência do Estado na garantia dos direitos e na oferta de condições necessárias para a formação apropriada para todas as camadas sociais bem como suas intersecções, tem se revelado batalhas difíceis de se travar, sobretudo, quando compreendemos que boa parte dos governos destes territórios ignoram ou negligenciam o direito da educação a aqueles que por muito tempo têm sido oprimidos.

#### **4 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB.**

##### **4.1 O CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES.**

Antes de abordarmos sobre o curso de Pedagogia da UNILAB, faz-se necessário uma compreensão do curso Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BHU), curso que constitui o primeiro ciclo de formação universitária para as terminalidades em Antropologia, História, Pedagogia e Sociologia da UNILAB. Segundo o Plano Político Curricular (2016), o BHU Foi criado de acordo com as necessidades educacionais do Brasil, do Maciço do Baturité e dos países da integração, trabalha questões relacionadas ao reconhecimento e respeito à diversidade étnico-racial, religiosa, cultural, de gênero, dentre outras, da inclusão social com qualidade acadêmica, interdisciplinaridade, articulação entre teoria e prática, articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com o Plano Político Curricular (PPC, 2018), o BHU é voltado para o desenvolvimento social dos contextos específicos das regiões que compõem a UNILAB, o Nordeste brasileiro, os PALOP e Timor-Leste, objetiva formar bacharéis com competências e habilidades teórico-metodológicas para o ingresso no mundo do trabalho e continuidade. Assim como nos contextos dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), o BHU busca oferecer uma estratégia curricular para a superação de paradigmas centrados na profissionalização precoce, formando cidadãos com conhecimentos sólidos, técnicos, científicos e culturais, comprometidos com a necessidade de superação das desigualdades sociais e preservação do meio ambiente.

Tendo dentre seus objetivos a formação de “mão-de-obra africana e afro-brasileira para os mais diversos campos de conhecimento” (PPC, 2019, p.15), vinculada a descolonização de saberes, fazeres e das relações sociais numa perspectiva de romper com os paradigmas e perspectivas racistas, sexistas e coloniais e na promoção do diálogo intercultural, formar profissionais em Humanidades com competências e habilidades para compreender os fenômenos sociais, políticos e filosóficos das realidades e experiências brasileiras e luso africanas, prepará-los e capacitá-los para intervir criativamente e propor soluções às problemáticas no campo das relações de gênero, do racismo, da exclusão sociocultural e econômica, da violência urbana e do campo e na formulação, avaliação e controle social das políticas públicas em diversas áreas do desenvolvimento social e humano.

O acesso ao curso de Bacharelado em Humanidades para os candidatos brasileiros se dá por meio de uma seleção feita através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), organizado pelo Ministério da Educação (MEC), considerando a Lei Nº. 12.711/2012 que trata das cotas sociais. Para os candidatos estrangeiros pertencentes a Comunidade Países de Língua Portuguesa (CPLP), a seleção se dá através do Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI) e para povos indígenas, comunidades quilombolas, a seleção se dá através dos editais específicos para graduados, de transferência de outras Instituições de Ensino Superior (IES) e mudança de curso.

Em síntese, este Curso defende o entendimento de que “o saber-fazer das Humanidades se constitui em exercício de compreensão crítica da dinâmica histórica da sociedade e da cultura” e debate “as transformações que ocorrem no campo do conhecimento das Humanidades, a partir de uma ampla revisão de literatura e de práticas de conhecimento de fatos e situações em que questões das Humanidades estão implicadas.” (PPC, 2018, p.11).

#### 4.2 O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB.

Criado no ano de 2014, o curso de Pedagogia da UNILAB tem suas bases na Legislação Federal Brasileira da Educação Escolar e nos cursos de Pedagogia. O curso possui um identificador que visa a formação de pedagogas (os) numa perspectiva epistemológica afro-diaspórica antirracista e anti-colonial, promovendo e valorizando saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e fomentando a formação de profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros.

Segundo o PPC (2016), dentre as várias legislações o curso de Pedagogia da UNILAB é alicerçado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996) que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, na Lei nº 13.278 de 2 de maio de 2016 que fixa as diretrizes e bases da educação nacional referente ao ensino da arte, nas Leis 10.639 de 9 de janeiro de 2003 e 11.645 de 10 de março de 2008 que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional para a inclusão e a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, Afro-Brasileira e Indígena nos currículos formais e no Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da língua brasileira de sinais (LIBRAS) nos cursos de formação de professoras (es) para o exercício do magistério, nível médio e superior.

A Proposta Pedagógica Curricular do curso de Pedagogia da UNILAB aponta para um saber diferenciado, para um pensar e fazer críticos, criativo, antirracista, antissexista, decolonializante e inter-religioso, construindo uma universidade que articule pesquisa, ensino e extensão de forma interdisciplinar, interseccional, decolonial e pós-colonial que valorize a diversidade racial, étnica e cultural, capaz de assegurar aos estudantes um caminho autônomo voltado para a apropriação, produção e socialização de saberes e fazeres e das muitas formas de intervenção social que esse campo possibilita.

## **5 RELATO AUTOETNOGRÁFICO.**

A formação docente se dá a partir de histórias e experiências vividas pelos indivíduos, e é nessas trajetórias que os sujeitos aprendem e criam bagagens e habilidades para a docência. Com a presente narrativa, objetivamos trazer uma compreensão do contexto sociocultural e acadêmico da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e do impacto da formação de licenciatura em pedagogia na vida pessoal e no processo de construção profissional de suas (seus) formandas (os), auxiliando, deste modo, na compreensão da proposta do presente trabalho.

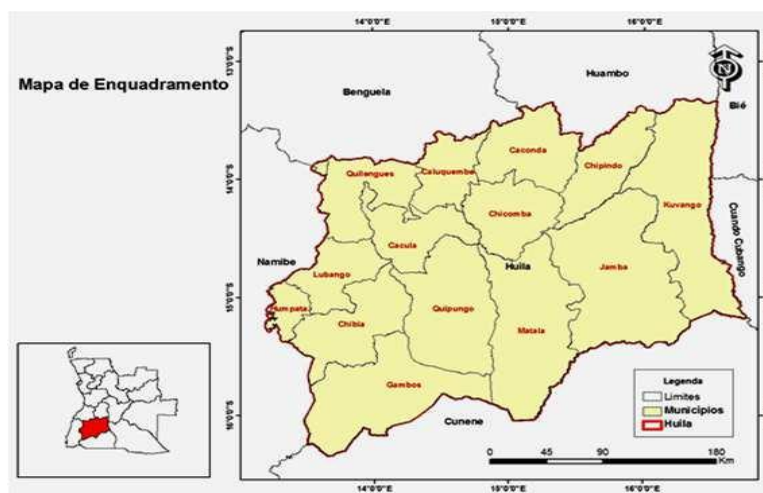
Sendo assim, traremos relatos da contextualização histórica, sociocultural, educacional e de gênero no Lubango-Huíla-Angola durante o período colonial, relataremos o contexto familiar e comunitário da autora, o processo formativo da autora em Angola e no Brasil, relataremos as relações interculturais da comunidade acadêmica unilabiana e por fim traremos

uma apresentação e análise curricular das componentes do curso de Pedagogia que marcaram o processo formativo da autora.

### 5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIOCULTURAL E EDUCACIONAL DO LUBANGO-HUÍLA-ANGOLA DURANTE O PERÍODO COLONIAL.

Nasci e cresci na cidade do Lubango, capital da província da Huíla situada a Sul de Angola cerca de 890 km da capital Luanda, uma cidade serrana de clima tropical seco com cerca de 914.456 habitantes. A província da Huíla é uma região multicultural composta por um total de 14 municípios<sup>4</sup> tendo cerca de seis grupos étnicos, dentre os quais destacam-se os *Nyaneka-Humbi*, *Ovimbundos*, *Hereros*, *Khoisans*, *Tchockwes* e os *Nganguelas*.

**Figura 8-** Mapa da província da Huíla- Angola.



Fonte: [www.google.com](http://www.google.com)

Pelo fato das instalações coloniais portuguesas serem predominantemente litorâneas, houve um atraso e conseqüentemente uma maior resistência a colonização nos territórios que pertencem ao interior e Sul de Angola<sup>5</sup>, o que ocasionou na preservação de boa parte dos valores, hábitos, costumes, raízes culturais e línguas locais, assim sendo, é comum

<sup>4</sup> Caconda, Cacula, Caluquembe, Chibia, Chicomba, Chipindo, Cuvango, Humpata, Gambos, Jamba, Lubango, Matala, Quilengues e Quipungo.

<sup>5</sup> As cidades litorâneas do Norte e Centro Luanda e Benguela ascenderam para a categoria de cidade nos anos de 1576 e 1617 com exceção da cidade de Cabinda que obteve a categoria no ano de 1956, isso pelo fato de se encontrar territorialmente separada de todo território angolano. Por sua vez, a cidade litorânea do Sul Namibe foi oficialmente fundada no ano 1840 e o Lubango no ano de 1923, quase quinhentos anos depois de Luanda ser fundada.



encontrarmos na província da Huíla povos que até a atualidade não absorveram a língua, os hábitos e boa parte dos costumes ocidentais europeus, como podemos observar na figura 9.

**Figura 9-** Meninas pertencentes a etnia Nyaneka- Humbe na cidade do Lubango.



Fonte: Roberto Leal, 2020.

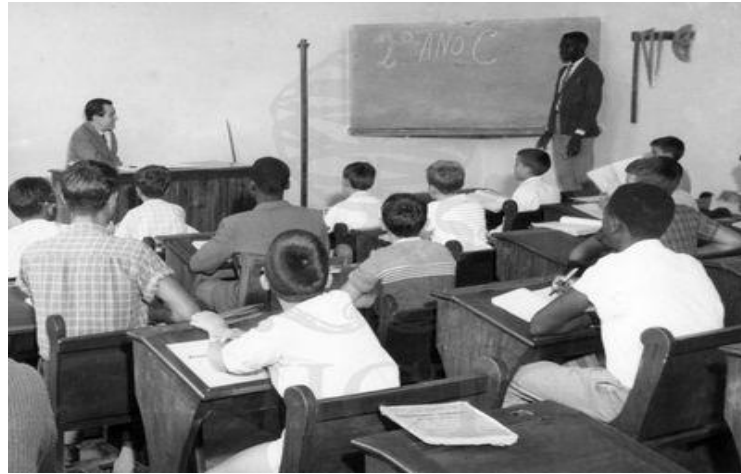
Por se tratar de um território de clima semelhante a muitas regiões de Portugal, o município do Lubango foi e ainda é uma das regiões angolanas a possuírem uma grande comunidade portuguesa, como resultado, boa parte da população lubanguense é miscigenada ou “mulata” como é comumente chamada nesta região. Durante o período colonial, o campo sociocultural e educacional do Lubango era racialmente segregado, haviam lugares para lazer que eram frequentados somente por brancos e mulatos, as escolas que ofertavam uma educação de qualidade priorizavam a matrícula de pessoas com tom de pele claro, em um território onde a maioria da população era de pele escura, a realidade dos espaços educacionais evidenciavam esse privilégio como mostram as figuras 10, 11 e 12.

**Figura 10-** Privilégio racial em uma sala de aula no Lubango durante o período colonial.



Fonte: ACTD,2013.

**Figura 11-** Privilégio racial em uma sala de aula no Lubango durante o período colonial.



Fonte: ACTD, 2013.

**Figura 12-** Privilégio racial na educação, Liceu Diogo Cão, Lubango- Angola, 1956.



Fonte: ACTD,2013.

Dos mais velhos ouvíamos relatos que enalteciam a organização e o desenvolvimento do governo português durante o período colonial, as narrativas colocavam sempre o colono branco como alguém superior, era comum na minha infância escutarmos frases como “ no tempo do branco tudo era melhor”, “vocês pretos não sabem se comportar” ou “se comporta como branco”, especialmente quando nos encontrávamos em um espaço público raramente frequentado por nós pretos.

Eu ainda me lembro quando era miúdo, os autocarros eram separados [...] havia um autocarro que era mais caro e um autocarro que era mais barato, essa diferença dos preços era justificativa, mas nós sabíamos que o autocarro

mais caro enchia-se de brancos e o autocarro mais barato enchia-se de negros, aqui era argumentado [...] que as diferenças das pessoas não eram baseadas na raça, mas eram baseadas nas questões económicas [...] não sabíamos que as questões económicas tinham haver com a questão de raça.(RACISMO, 2015, Público, m.2.33).

Crescemos com uma compreensão subjetiva de que os brancos e os mulatos eram superiores a nós negros, e o fator económico impulsionava ainda mais esta crença, por mais que a questão racial não fosse abertamente discutida, esse era o pensamento padrão, não haviam leis constitucionais que proibiam a convivência destes povos, contudo, era raro negros, brancos e miscigenados frequentarem os mesmos espaços, havia mesmo que de forma imaterial, um muro imaterial construído pelos ideais coloniais que separava e hierarquizava cada um destes grupos.

Trago a questão da hierarquização a fim de abordar um dos fenômenos atuais que fazem parte da realidade sociocultural do contexto em que cresci e não só, fator este que é responsável pela crença da superioridade baseada no tom de pele.

Creio ser relevante destacar que socialmente em Angola assim como vários países africanos, pessoas miscigenadas ou “mulatas” não são consideradas e não se consideram negras/pretas. É comum até os dias de hoje angolanas (os) fazerem uma associação do tom de pele a condição em que uma pessoa se encontra, caso alguém estiver com o tom de pele mais escuro é vista (o) como alguém que está a passar por dificuldades, o contrário acontece com quem aparece com o tom de pele mais claro do que aquele que possui, as frases “estás a ficar mulato” ou “estás a ficar limpo” são geralmente usadas para expressar que esta pessoa esteja tendo uma boa qualidade de vida, o que é comumente expressado com a frase “estás a viver bem”. “São séculos e séculos de uma forma muito inteligente de dominação que é “olha!quanto mais perto estiveres de mim, melhor”, que nos fez sentir como capatazes dos outros “olha! Tu és mais clarinho, tomas conta deles” (RACISMO, 2016, Público m. 8:42).

Por exemplo no meu tempo de escola, eu lembro-me [...] e era um tempo colonial [...] que um instrumento precioso para mim era um espelho, um espelhinho redondo que a gente usava no bolso [...] a tonalidade da pele era muito importante [...] e a gente tinha de verificar a evolução, portanto, espreitava de vez em quando para ver se estava a ficar mais branco ou mais negro, porque era visível esse critério que tinha valor depois para as candidaturas ao serviço administrativo nas outras colónias. (RACISMO, 2016, Público, m. 6:21 ).

Os homens, em especial os mais jovens, preferem se relacionar com mulheres que possuem um tom de pele mais claro, isso para terem uma aprovação dos amigos e da sociedade. Empregos cobiçados, como por exemplo trabalhos bancários e cargos de gerência privilegiam pessoas “mulatas”. Essa concepção, que associa o escuro ao sofrimento e ao inferior e o claro ao próspero e superior, tem sido um dos principais fundamentos que alimentam um dos fenômenos mais complexos da raça negra e não só, o clareamento de pele. Muitas (os) por medo subjetivo e por vezes objetivo de se sentirem ou serem socialmente excluídos e inferiorizados, acabam recorrendo a estes meios como forma de escaparem dessa categorização.

## 5.2 EDUCAÇÃO E GÊNERO NO PERÍODO COLONIAL LUBANGUENSE.

Tal como podemos observar nas figuras 10 e 11, a educação no município do Lubango durante as décadas de 1950, 1960 e 1970 foi de igual modo segregada por gênero. A crença desta época colocava a educação como algo em que as mulheres não deveriam se empenhar, só frequentava a escola meninas que pertenciam a famílias que possuíam uma mentalidade mais aberta, em via de regra, aquelas que os pais eram escolarizados. Comumente quem dava continuidade aos estudos eram os homens, o sistema educacional era estruturado para que estes fossem educacionalmente beneficiados. Cursos técnicos e exatos eram exclusivos para homens. Em sua maioria, as mulheres cursavam economia doméstica, curso que tinha como objetivo o ensino sobre o comércio, caligrafia, inglês, francês, alemão, e que tinha como foco o ensino da administração ou organização do lar e bordado que posteriormente se tornava a maior fonte de renda de muitas mulheres.

Para tal, foram criadas as escolas-oficinas para as raparigas e para os rapazes, em separado. Para as raparigas, a instrução ministrada consistia no: Ensino teórico e prático da instrução literária em grau primário elementar; ensino de costura e trabalhos domésticos e de quaisquer profissões compatíveis com o seu sexo; educação moral e cultura física. [...] De modo semelhante, para os rapazes, a instrução consistia essencialmente em: Ensino teórico e prático da instrução literária, em grau primário elementar; ensino primário técnico de artes e ofícios e educação moral e cultura física.[...] Os africanos transformaram-se, assim, em súbditos, e não em cidadãos, pois, tendo muitos deveres, usufruíam de poucos ou nenhum direito.[...] Desse modo, foram elaboradas duas políticas educativas: a educação oficial, destinada aos filhos dos colonos, e a educação especialmente destinada aos indígenas. (Liberato, 2014, p.1008-1010).

É comum pessoas da minha geração ou anteriores a minha terem ouvido dos seus pais ou tias (os) o quanto a quarta classe do colono era um ensino de qualidade. Segundo o relato que ouvíamos da minha mãe, durante o período colonial a maioria das pessoas, sobretudo mulheres, só cursavam até a quarta classe do ensino primário. Se tratava de um ensino credível, de qualidade, sem corrupção e que possuía professoras (es) bem formadas (os). Aquelas (es) que tinham o desejo de se tornarem professoras (es) cursavam durante as férias formações que eram ofertadas pelo governo português. Essa educação, curta, que possibilitava somente o conhecimento do básico também foi uma das formas que os portugueses encontraram de manter o domínio cultural, político, econômico e ideológico sobre nativos.

### 5.3 MEU CONTEXTO FAMILIAR E COMUNITÁRIO.

Em 1993, ano em que nasci, faziam 18 anos que Angola enfrentava uma guerra civil. O contexto sociopolítico e econômico assim como o de qualquer território em guerra era repleto de instabilidade e escassez. Cresci no bairro Comercial, numa área de classe baixa, dentre muitas dificuldades as que mais se destacavam eram a falta de acesso à água potável, energia elétrica.

Nasci em uma família cristã protestante pertencente a etnia Ovimbundo, no ambiente que me encontrava inserida a Língua umbundo e a língua portuguesa coexistiam, contudo, por causa da visão que o povo passou a ter por influência da colonização portuguesa, acabei por não aprender a língua dos meus ancestrais. Quando criança, por volta dos meus nove anos de idade lembro-me de nascer em mim um interesse muito grande em aprender a língua umbundo, nesta altura, pedi a minha mãe que me ensinasse a falar, mas ela sempre encarou minha curiosidade como algo fútil e momentâneo, principalmente porque não teria nenhuma utilidade em meu percurso e desenvolvimento educacional ou profissional.

Durante o período colonial, segundo o que minha mãe contava, eram inferiorizados os que falavam a língua materna, as pessoas não usavam as mesmas nos contextos socioeducacionais e dentro de casa era expressamente proibido o uso destas línguas. No caso específico dos ovimbundos, esta questão se intensificou no dia 15 de Março de 1961, quando um grupo pertencente a etnia ovimbundo que trabalhava no norte de Angola se recusou a participar da rebelião feita pelos nativos angolanos contra os patronos portugueses, rebelião essa que posteriormente daria início a luta armada contra o regime colonialista português em

Angola. Após este episódio, o grupo ovimbundu passou a ser visto como “traidores da pátria”, o que piorou durante o período de guerra civil em que ovimbundos eram caçadas e mortos, fator que influenciou ainda mais na opressão linguística historicamente vivenciada por esta etnia.

Minha família era grande, um total de 27 pessoas (avós, tios e primos), liderada influentemente por mulheres fortes e independentes, fui criada pela minha mãe e pela minha tia, ambas viúvas, eram elas que nos educaram e que proviam materialmente. Fomos um dos poucos que não precisaram migrar para outras regiões ou países em busca de sossego ou melhores condições de vida.

Durante a minha infância a educação das crianças era de responsabilidade de todos os adultos, independente do grau de parentesco. A coletividade na educação cultural e moral da comunidade consistia no fato de que qualquer adulto que observasse alguma criança tendo alguma conduta errada tinha o direito de a repreender.

Na cultura em que nasci, os mais velhos e anciãos são muito respeitados, aprendemos desde cedo que não os devemos questionar ou afrontá-los, pois estes possuem mais conhecimento e experiência de vida que os jovens. Essa filosofia de vida ao meu ver possui vantagens e desvantagens, ela é vantajosa quando consideramos que, por possuírem mais experiência, os mais velhos acabam sendo mais sábios e sensatos, porém, na prática, esta filosofia acaba por ser excessiva em alguns casos especialmente quando os mais velhos passam a ser vistos como detentores de todo o conhecimento, aos quais nunca devemos nos opor uma vez que estão sempre corretos.

O relacionamento entre crianças e adultos no contexto em que cresci era pautado pela obediência, onde o adulto mandava e a criança obedecia ou o adulto perguntava e a criança respondia, nesta cultura, a criança nunca podia falar mais do que lhe era permitido, principalmente quando se encontrava entre adultos, a criança bem comportada era aquela que ficava em seu canto quieta e calada. Essas limitações, vivenciadas por mim e por muitas crianças da minha geração, se mostram apesar do tempo, bastante atuais na maioria dos territórios angolanos, elas foram e têm sido determinantes na limitação que crianças apresentam no que diz respeito a capacidade de articulação e de potencializar uma comunicação fluída e de qualidade.

#### 5.4 MEU PROCESSO FORMATIVO EM ANGOLA.

Minha jornada educacional começou no ano de 1999, não frequentei o jardim de infância ou creche, pois a pré-escola não é ofertada pelo sistema público de educação angolano. Não possuo lembranças dos meus primeiros anos escolares, as memórias que possuo são a partir do terceiro ano do ensino primário, cursado no ano de 2001. Minha jornada educacional foi pautada maioritariamente por muita dificuldade de compreensão e aprendizado, tanto no contexto escolar como no social. Cursei o meu ensino primário na escola do Ensino Primário na Escola Primária nº 60, situada no bairro onde cresci, o bairro Comercial. Era uma escola pequena, antiga e pouco apetrechada, não era um local muito aconchegante no que diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem de crianças.

**Figura 13-** Escola do Ensino Primário n. 60, bairro Comercial, Lubango- Huíla- Angola, escola onde cursei meu ensino primário.



Fonte: [www.google.com](http://www.google.com)

Por conta da guerra, muitas eram as crianças que precisavam ser educadas e poucas escolas e professoras (es) para ensiná-los, as turmas eram significativamente cheias, a maior parte continham mais de trinta alunos. Para atender a grande demanda corredores, varandas e até mesmo sombras de árvores eram adaptadas em salas de aulas como podemos ver na figura 14. Assim sendo, lousas eram apoiadas em paredes ou árvores, cada aluna (o) levava sua cadeira plástica para se sentar, para os menos afortunados, latas de leite em pó serviam de assento e era dentro destas onde carregavam seu material escolar.

**Figura 14-** Imagem usada na matéria jornalística sobre o uso de mangueiras como salas de aula em Moçambique.



Fonte: BBC NEWS Brasil, 2018.

Dentro do contexto educacional que me encontrava inserida éramos inibidos de muitas coisas, os descumprimentos dos regulamentos estabelecidos pela instituição ou o fato de um (a) aluno (a) não conseguir absorver os conhecimentos passados eram maioritariamente punidos com castigos físicos, dentre muitos o mais comum era a palmatória. A lista de proibições era extensa, só podíamos falar com permissão, este fator somado a rigidez das (os) professoras (es) criava nos estudantes um certo temor das (os) professoras (es). Havia colegas na minha turma que faziam suas necessidades nas cadeiras por medo de pedir permissão à professora.

Entre a década de 1990 e primeira década dos anos 2000, a cultura educacional do Lubango ainda possuía um elo muito forte com o ensino ministrado durante o período colonial português, as bases da sua educação continuavam pautadas na disciplina, onde era prioritário o ensino da postura e do “bom comportamento”, tornando secundário o ensino dos conteúdos acadêmicos e a aprendizagem das (os) alunas (os). O corpo docente era composto por professoras (es) que tiveram sua educação durante o período colonial, os métodos didáticos implementados por estas (es) eram os que foram transmitidos pelo colonizador, o que de certo modo torna compreensível a concepção que estes possuíam em relação aos processos de ensino e aprendizagem e a maneira como enxergavam e geriam os espaços educacionais.



Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o **formador** é o sujeito em relação a quem me considero o **objeto**, que ele é o sujeito que **me forma** e eu, o **objeto** por **ele formado**, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos-conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem **forrar** é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.12).

Pertencer a esse contexto educacional e comunitário onde havia poucos recursos e pouco espaço para questionar e se expressar, fez de mim uma pessoa introspectiva. Aprendemos a ler e escrever de uma forma muito mecânica e engessada, a falta de ludicidade e de um contexto que favorecesse a liberdade e espontaneidade das (os) alunas retardou alguns aspectos que são cruciais nos processos de desenvolvimento intelectual e emocional de muitas crianças, no meu caso em específico, os principais danos estavam relacionados ao desenvolvimento do senso de contribuição (entender que possuo determinados conhecimentos e que sou capaz de compartilhá-los), no senso de comunicação (ser capaz de se expressar e articular de forma natural e fluida com qualquer pessoa sem ter medo de sofrer qualquer julgamento) e o senso de criatividade.

Transitando do ensino primário para o ensino secundário no ano de 2003, senti pouca diferença no que diz respeito ao funcionamento da escola e da sala de aula. Apesar de possuir um regime comportamental mais rigoroso que a instituição anterior, a Escola Secundária Mandume Ya Ndemufayo possuía a mesma dinâmica do ensino primário, um ensino tradicional fundamentado na disciplina. Éramos induzidos a ser responsáveis pela boa conservação do nosso material didático e a termos uma boa aparência física, pois o cabelo, o uniforme, o material didático e os sapatos eram avaliados pelos professores e que por vezes influenciavam na participação das aulas.

**Figura 15-** Escola do Ensino Secundário Mandume, Lubango- Angola, escola onde cursei o meu ensino secundário e posteriormente a faculdade de Direito no ano de 2014.



Fonte: [www.google.com](http://www.google.com).

Neste nível de ensino, o único destaque para mim foi a inclusão das aulas de artes. Desde o ensino primário tive problemas de compreensão e aprendizagem, a escola não era um local ao qual me interessava ou me adequava, minhas notas eram extremamente baixas, perdia o foco com muita rapidez, contudo, isso não acontecia nas disciplinas de artes, que por sinal eram as minhas favoritas, as aulas de Educação visual e plástica e Formação Manual e Plástica eram as únicas disciplinas que me davam liberdade para imaginar, criar e me expressar. As pinturas a guache e os pontos coloridos costurados em pequenos panos brancos conectavam-se com o mundo imaginário que existia na minha cabeça, as cores e as construções artísticas davam outro significado ao contexto em que estava inserida, eram momentos agradáveis, os quais não sentia o tempo a passar.

Apesar de se tratar de um ensino complexo e por vezes abusivo, especialmente na concepção pedagógica atual, era o ensino que tínhamos e embora tenha causado algumas limitações e traumas educacionais em muitos estudantes com sua rigidez e opressão, em parte esse ensino formou pessoas disciplinadas e dedicadas.

**Figura 16-** Escola Secundária do Primeiro ciclo 27 de Março, Lubango- Huíla- Angola, escola onde frequentei o ensino secundário do primeiro ciclo.



Fonte: [www.google.com](http://www.google.com).

De forma geral, em Angola, os currículos educacionais não são feitos pensando na compreensão e desenvolvimento dos indivíduos dentro de seus contextos socioculturais e econômicos. Em todo processo formativo não tive uma compreensão clara do que era a educação e qual a sua real aplicabilidade para minha vida na prática, tanto que repeti de ano algumas vezes. Desde o ensino primário, o que me foi ensinado é que precisamos nos formar para futuramente conseguirmos um trabalho, porém, em todo este processo não foi levado em consideração na produção dos currículos como formar, porquê e para quê tem que se formar, muito menos qual a nossa vocação e função prática dentro de sua pátria.

**Figura 17-** Escola Secundária do Segundo Ciclo do Nambambe, Lubango - Huíla- Angola, escola onde cursei o ensino médio.



Fonte: [www.google.com](http://www.google.com).

Ingressei no ensino superior sem ter a concepção de como funcionava ou se estruturava uma universidade, os níveis anteriores não nos proporcionaram esse preparo. Um dos aspectos que mais dificultam o desenvolvimento das (os) estudantes nos primeiros anos do Ensino Superior do Lubango é a falta da cultura da leitura durante o ensino de base. Nos contextos escolares, os únicos livros que as (os) estudantes têm acesso são os livros didáticos, em todas as escolas não há bibliotecas ou salas de leitura com livros de temáticas aleatórias para acesso estudantil, o ensino é maioritariamente conteudista, não levando em consideração o que as (os) estudantes realmente precisam aprender para o seu desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário.

Muitos estudantes, assim como eu, sofreram um choque nesse processo de transição onde de repente, sem preparo algum, tínhamos que devorar pilhas de textos com linguagem científica e que possuíam pouca ou na maior parte das vezes nenhuma conexão com o contexto sociocultural econômico e político que estávamos inseridos e pouco se conectava com os aprendizados proporcionados nos níveis de ensino anteriores.

Em sua essência, a Academia é formada por quatro pilares fundamentais, o ensino, a pesquisa, a extensão e o intercâmbio. No caso específico de Angola, as universidades e as instituições de ensino superior são compostas somente por um pilar, o ensino, pilar este que não se encontra plenamente estruturado. De forma geral, o ensino superior lubanguense é baseado na reprodução e os processos avaliativos são realizados somente através de provas escritas e orais, não abrindo espaço para a pesquisa acadêmica, pois as (os) estudantes estudam para responder as questões colocadas nas provas, o que tem limitado o pensamento crítico e a formação de profissionais qualificados e capazes de realizar mudanças socioculturalmente significativas.

**Figura 18-** Instituto de Ensino Superior Politécnico Independente (ISPI), Lubango-Huíla-Angola, instituto onde cursei Direito no ano de 2013.



Fonte:www.google.com.

A cultura pós-colonial, em que cargos eram remediados por pessoas sem formação e capacitação adequada, ainda é muito forte na realidade profissional angolana, principalmente na área da Educação. A maior parte das (os) docentes do Ensino Superior possuem somente licenciaturas, dispendo deste modo, de pouca experiência em relação às demandas de uma academia, o que influi para um fraco ou até mesmo inexistente espírito de pesquisa científica. Possuir uma comunicação fluida e conhecimento em relação a componente que se leciona não é o suficiente para a construção de profissionais eficientes e capazes de contribuir para o desenvolvimento do contexto em que estes se encontram inseridos. A docência requer habilidades pedagógicas que tornam os processos de aprendizagem eficazes e efetivos, principalmente se levarmos em consideração a inclusão das intersecções existentes dentro de uma sala de aula .

#### 5.5 FORMAÇÃO NO BRASIL (UNILAB) : Meus primeiros contatos com o Brasil.

Em Maio de 2016, comecei minha formação no curso de bacharelado em Humanidades na UNILAB, campus do Palmares, Acarape- Ceará. Para estrangeiros como eu, o desafio era dobrado uma vez que tínhamos que nos adaptar a um sistema totalmente diferente do que estávamos acostumados em nossos países.

No dia em que comecei o processo de seleção de estudantes estrangeiros, não fazia ideia do quão radical e relevante seria para minha vida fazer parte de uma instituição como a UNILAB. Saí de Angola com a certeza de que receberia uma educação de qualidade, não sabia que estava indo de encontro a um processo rico, marcante e transformador.

Apesar de possuir contato anterior com a cultura brasileira através da música, novelas e do cinema, houve de minha parte um choque em relação a alguns aspectos, dentre os quais se destacam a ignorância de uma parte do povo brasileiro e o racismo. Conversando com muitas (os) colegas africanas (os) descobrimos que enquanto negras (os) e africanas (os) nossas primeiras experiências com o racismo na vida real se deram no Brasil, sabíamos o que é o racismo, mas nunca vivenciamos na prática. Duas semanas depois de chegarmos ao Brasil, a universidade juntou um grupo de estudantes africanos (no qual eu fazia parte) para tratar algumas documentações em Fortaleza- Ceará, enquanto subíamos a escada rolante do Shopping

Iguatemi, uma senhora de idade disse em alto e bom tom e de uma forma preconceituosa “Negros, vindo da África, morrendo de fome”, foi a primeira vez que vivenciei alguém da raça branca associando o povo negro africano a algo negativo de forma claramente verbalizada, direta e audível.

Numa primeira fase, ouvir aquela frase inquietou-me, primeiro porque apesar de ter uma infância difícil e em um contexto de guerra nunca passei fome, posteriormente, após ter mais contato com o povo brasileiro compreendi que, além do colonialismo que foi fundamental neste processo de crença da inferiorização do negro africano, há nos dias atuais uma mídia brasileira e internacional que se encarrega de somente mostrar o lado pobre das sociedades africanas.

Com o tempo tornou-se comum ouvirmos de algum brasileiro perguntas como “ Como você chegou até aqui? Você veio de barco?” Como você aprendeu nosso idioma? “Lá na África tem pão?” “Vocês vivem em árvores?” “Porque vocês vêm estudar aqui? Lá na África tem escola?” “ Você tem um leão de estimação?”, o mais intrigante para mim é que ouvimos boa parte destes questionamentos dentro da universidade. Uma das vezes enquanto esperávamos o ônibus um colega brasileiro me perguntou se havia peixe na África, o que automaticamente me fez perguntar se a África é banhada por algum Oceano. Para nós estrangeiros africanos acaba sendo incompreensível tamanha ignorância uma vez que o acesso aos meios de informação existentes no Brasil são maiores e melhores se compararmos aos que possuímos nos nossos países.

[...] pensei nisso quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita da Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia como usar um fogão. (ADICHIE, 2019,p.8)

Ainda nos primeiros meses na UNILAB, pouco tempo após ao que vivenciamos no shopping Iguatemi, tive minha primeira experiência pessoal com o racismo no Brasil. Indo comprar um pedaço de bolo de chocolate com uma colega também angolana notei uma diferença na forma como o atendente se direcionava a cada uma de nós, ao entregar o bolo, o atendente serviu um pedaço bem generoso para minha colega, que por sinal, tinha um tom de pele igual a maioria da população local e para mim ele serviu um pedaço extremamente pequeno

e disse “Para você é isto aqui”, ficou claro para mim que ele estava de forma subjetiva dizendo que eu merecia menos por ter o tom de pele escuro.

Após um tempo remoendo esta cena, percebi que o mais difícil para mim não foi entender que se tratava de uma situação em que eu fui inferiorizada por conta da minha pele, mas o fato da minha colega ter dito que “não era bem assim” e que eu estava “vendo coisas onde não havia nada”, essa reação me fez ter contato com outro aspecto também comum no Brasil, a negação da existência do racismo, o que para mim é pior que o racismo em si.

No racismo, a negação é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial [...] o sujeito negro torna-se então aquilo a que o sujeito branco não quer ser relacionado. Enquanto o sujeito negro se transforma em inimigo intrusivo, o branco torna-se a vítima compassiva, ou seja, o opressor torna-se oprimido e o oprimido, o tirano. Esse fato é baseado em processos nos quais partes cindidas da psique são projetadas para fora, criando o chamado “Outro”, sempre como antagonista do eu (self). (Kilomba, 2019. p.34-36).

**Figura 19-** Colega lubanguense com quem tive minha primeira experiência pessoal com o racismo no Brasil.



Fonte: Acervo da autora, 2016.

Dentro do contexto de sala de aula unilabiano, meu desafio numa primeira fase se encontrava na forma como os professores administravam as aulas. Éramos naturalmente

conduzidos a expressar nossas opiniões, o que gerava a princípio, certo constrangimento. Com o tempo, após fazer algumas cadeiras com colegas estrangeiros novatos fui compreendendo que esta era uma característica de boa parte das (os) estudantes estrangeiras (os).

No meu caso em específico, e que não foge muito da realidade educacional dos PALOP, todo percurso educacional se dá em um contexto em que o poder de fala em sala de aula se encontra em sua maioria centralizado no (a) professor (a). O legado colonial do ensino que Paulo Freire denomina como “ensino bancário” faz com que de forma subjetiva o sistema de ensino estruture um ensino onde os estudantes são enxergados como meros recipientes a serem preenchidos. Desde o ensino primário somos acostumados a não falar, a não se expressar, o que naturalmente nos faz ter a concepção de que somos simples ouvintes desprovidos de algum conhecimento a compartilhar, por esse motivo, nos primeiros semestres, a maioria dos estudantes estrangeiros do curso de humanas possui uma pequena resistência no que diz respeito a expressão de suas ideias.

Tomo o parágrafo anterior como brecha para apresentar um dos principais fatores que condicionam o desenvolvimento da expressão no ensino superior lubanguense. Nestas instituições, a postura de superioridade reveste a maior parte das (os) professoras (es), muitas (os) consideram-se detentores de todo conhecimento, o ensino superior neste município está tão estruturado na reprodução que o questionamento e (ou) principalmente o pensamento contrário ao que o (a) professor (a) ensina é tido como uma afronta, o que gera um temor na maioria das (os) estudantes. Há uma cultura, principalmente no ensino superior público lubanguense, em que muitas (os) estudantes são “marcados” por discordarem ou agirem de uma forma desagradável aos olhos das (os) docentes, geralmente estas (es) estudantes repetem por anos nas cadeiras destas (es) professoras (es), sendo maior parte das vezes impossibilitadas (os) de se formar.

## 5.6 A COMUNIDADE ACADÊMICA UNILABIANA E SUAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS.

Logo no primeiro semestre da minha formação na UNILAB - Ceará, fomos conduzidos através da componente Inserção a Vida Universitária a uma compreensão do que a academia, como esta se encontra estruturada e do que é academicamente esperado de nós estudantes, o que facilitou meus processos educacionais nesta instituição.



O curso de Bacharelado em Humanidades e todas as suas terminalidades tem como principal base a Filosofia, de uma forma resumida os cursos conduzem suas (seus) formandas(os) à reflexão e ao pensamento crítico, principalmente de questões relacionadas às construções ideológicas eurocêntricas. Nos primeiros semestres o curso dispõe de componentes pautadas na compreensão das estruturas sociopolíticas, econômicas e culturais dos países da Integração e na desconstrução de preconceitos.

Compreendendo os danos ideológicos causados pela colonização e a influência desta na mentalidade dos colonizados, o currículo do primeiro ciclo formativo da área de humanas da UNILAB, o curso de bacharelado em Humanidades, procura dentre várias questões trabalhar temáticas voltadas à introdução da história africana e afro-brasileira e de forma inicial desconstruir mitos e preconceitos relacionados a estes povos.

Os primeiros contatos que tive com o processo de desconstrução na UNILAB-Ceará se deram a partir de duas disciplinas, a componente Estrutura e Dinâmica das Sociedades Escravistas I, que abordou questões relacionadas a história pouco ensinada do continente africano durante o período pré-colonial, seus reinos e civilizações, suas contribuições para a ciência e sobre o continente africano durante a civilização europeia, discussões muito necessárias tanto para a comunidade acadêmica brasileira como para a comunidade estrangeira, uma vez que estas temáticas raramente fazem parte do currículo educacional da maioria destes países, uma forma de nos conectar a nossa história, nossa essência, a nossa negritude.

A segunda disciplina foi a componente Leitura e Produção Texto I, pertencente ao departamento de Humanidades e Letras. A discussão base desta disciplina girou em torno do livro Preconceito Linguístico de Marcos Bagno de 1999, em que abordamos os mitos que apontam para a falta de conhecimento sobre a heterogeneidade da sociedade e do português brasileiro, a lacuna existente no acesso da população a uma educação de qualidade e a estigmatização que esse fator condiciona limitando a língua portuguesa à língua falada pelo colonizador, fator que desconsidera as influências das línguas e dialetos dos povos das regiões colonizadas.

Destaco também as discussões que tivemos sobre o documentário *Vidas em Português*<sup>6</sup>, que em sua base defende a não existência de uma única língua portuguesa mas de “línguas em português” dando ênfase às variações da língua portuguesa. Na minha percepção, estas discussões são estrategicamente colocadas nos primeiros semestres de modo a evitar ao máximo choques culturais e preconceitos por parte dos acadêmicos trazendo, deste modo, uma ampla compreensão e receptividade da diversidade.

Uma das principais heranças adquiridas pelos países africanos colonizados por Portugal é o senso de superioridade, e tomando como exemplo a comunidade luso africana que compõe a UNILAB, conforme as relações e as vivências que tive, torna-se perceptível que alguns grupos dos PALOP acreditam que são melhores que outros povos por possuírem determinadas características que os aproximam ou assemelham racial ou culturalmente de Portugal.

Os angolanos por exemplo, por possuírem uma cultura (música, dança e gírias) que contagia toda a lusofonia africana e até mesmo Portugal, e por falarem um português que mais se aproxima ao português falado no país colonizador, se consideram melhores e mais desenvolvidos de toda a lusofonia africana.

Particularmente sobre a língua portuguesa, os demais territórios dos PALOP (Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe), por terem maior vínculo com suas línguas nativas, possuem formas diferentes de pronunciar certas palavras da língua portuguesa. Podemos tomar como exemplo as condições onde há a troca do duplo erre (RR) pelo erre (R), em que palavras como barro, carro, terra, serra, errado ou sorriso são pronunciadas “baro,caro, tera, sera, erado, soriso” e as palavras como caro, hora, carinho, coroa ,marido são pronunciadas “carro, horra, carrinho, corroa, marrido. Este fator e outros mais fazem com que a comunidade angolana principalmente nos primeiros contatos classifique o povo desses países como “pessoas que não sabem falar corretamente a língua portuguesa”.

Os cabo-verdianos, por sua vez, acreditam ser racialmente superiores aos demais países da lusofonia africana por serem mais miscigenados, fator este relacionado sobretudo ao colorismo, uma das ramificações do preconceito racial ainda pouco abordada entre a comunidade negra africana e que está diretamente ligada ao que já tratamos anteriormente, a

---

<sup>6</sup> Documentário produzido em 2001, lançado no ano de 2004. Dirigido por Victor Lopes, o documentário *Vidas em português* foi filmado em seis países (Brasil, França, Índia, Japão, Moçambique e Portugal) abordando a diversidade da língua portuguesa falada no mundo.

crença de que quanto mais clara a pele menos inferior o negro é. Alguns cabo-verdianos possuem uma resistência em se autodeclarar negros, principalmente os que possuem um tom de pele mais claro e um cabelo menos crespo. Se compararmos Cabo-Verde com os demais países dos PALOP, nota-se que as perspectivas relacionadas à temáticas como colorismo e negritude ainda são extremamente influenciadas pelo pensamento colonial. Boa parte dos cabo-verdianos possuem uma resistência em aceitar que fazem parte do continente africano, começando pela escolha das cores da bandeira deste território, que dentre os demais países dos PALOP procurou fugir ao máximo as cores do Pan Africanismo, nomeadamente o preto, verde e vermelho, assim como podemos observar na Tabela 2.

Mesmo depois que os portugueses deixam de vir para Cabo-verde porque há o desvio da rota, nasce aqui uma elite não endógena [...] e a elite endógena que nasce acha-se branca, mesmo sendo mulata e às vezes até preta, mas acha-se branca e isso vai até a independência porque há sempre uma elite em Cabo-Verde, uma elite pequena, mestiça que se acha superior a maior parte da população cabo-verdiana. (RACISMO, 2016, Público, m. 4:40 ).

Quando nós vemos a nossa história, quem são os cabo-verdianos? Os cabo-verdianos são pessoas que foram educados por Portugal para dominar os outros. Eu quando cheguei a Portugal [...] fazia alguma confusão porquê que os angolanos e os guineenses não gostam dos cabo-verdianos, na altura, fazia-me muita confusão! [...] e depois começa a falar com as pessoas e começa a perceber que nós fomos capatazes e isso está na nossa mentalidade.(RACISMO, 2016, Público, m. 7:57 ).

Outro fator significativo no contexto comunitário e cultural das relações unilabianas no Ceará são as atividades culturais, designadamente, o festival das culturas, a semana da África e a celebração das independências dos países da integração. São atividades que promovem oficinas, música, audiovisual, teatro e dança, atividades acadêmicas, esportivas, rodas de conversa e debates relacionados à realidade afro, trazem também atividades históricas e com temáticas culturais, gastronomia, cinema e apresentações artísticas dos países da integração. Estas atividades trabalham a desconstrução da mentalidade colonial e reconstrução identitária gerando um impacto significativo nas relações interculturais, proporcionando uma imersão cultural dos e entre os povos da integração e exibindo a beleza da diversidade. São eventos que possibilitam a aproximação da África com a diáspora africana e nos permitem conhecer aspectos peculiares da cultura e da arte dos outros países.

## 5.7 MEU PROCESSO FORMATIVO NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA.

Em Maio de 2018, comecei minha formação no curso de licenciatura em Pedagogia da UNILAB. Como continuidade do curso de bacharelado em Humanidades, podemos afirmar que a licenciatura em Pedagogia da UNILAB é um curso que não está somente voltado na formação de educadoras (es), mas também no processo de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal e comunitário. Neste nível, percebi que as desconstruções feitas no curso de bacharelado em Humanidades tomam proporções mais aprofundadas e direcionadas para o campo pedagógico, a leitura e discussões feitas através de obras de autoras (es) africanas e afro diaspóricas nos proporcionam reflexões sobre como a educação é fundamental no processo de despertar as mentes daqueles que mais foram lesados pela colonização europeia.

Das múltiplas peculiaridades marcantes deste curso constam a circularidade em sala de aula, a circularidade é uma forma de se romper com a tradição educacional em que estudantes se sentam enfileirados, um atrás do outro, direcionados para a lousa e retendo o foco somente para o (a) professor (a). Quando entrei na faculdade de Direito Mandume Ya Ndemufayo em Angola lembro-me que em uma das primeiras aulas um dos professores explicou o porquê de as salas de aula possuírem uma elevação de madeira na parte em que as (os) professoras (es) se assentam, de acordo com este professor, aquela elevação simbolizava a superioridade e a sapiência das (os) docentes, por possuírem mais conhecimento que os alunos estas (es) tinham que estar um “patamar” acima das (os) estudantes.

Possuindo suas referências na africanidade, a circularidade modifica as estruturas e as relações de poder dentro das salas de aula, mudam a maneira como os estudantes se relacionam e se enxergam, sentados um atrás do outro as (os) estudantes não possuem um contacto visual e uma conexão entre si, no meu caso, a circularidade quebrou com os padrões educacionais aos quais tive contato em Angola em que o poder de fala e o conhecimento se centralizam unicamente nas (os) docentes, o que me permitiu beber não só das (os) docentes mas também das (os) colegas.

A circularidade é um princípio da natureza e da existência, que se repete na cosmovisão de muitos povos Africanos. Entende-se a vida num contínuo, em uma perspectiva de complementação e retroalimentação de si no outro, e, através do outro. [...] A ideia de circularidade está contida na existência humana quando pensamos no desenvolvimento através de ciclos de aprendizagem, mas que não se encerram em si, permanecem num eterno

movimento, e nem mesmo com a morte encontra seu ponto de encerramento. É um desenvolvimento circular, no qual podemos conhecer todas as partes da roda, porque de onde estamos não importa a posição, a visão será sempre do todo. Aquilo que está atrás de nós, e não pode ser visto pelos nossos olhos, é facilmente decifrado pelos nossos corpos, os quais detém a faculdade de ver, ouvir, sentir e falar, sem mesmo que eu precise usar os meus órgãos do sentido mesmo que eu precise usar os meus órgãos do sentido. A roda é a democracia que se conhece os homens e mulheres africanos. A hierarquia é relativizada, todos podem se ver e ouvir. (Ferreira, 2019, p.218-219).

A diferença que o curso causa no processo formativo foi verdadeiramente vivenciada por mim quando verifiquei que as temáticas abordadas não possuem somente um arcabouço teórico, mas que são totalmente necessários e aplicáveis na prática. Através de relatos compartilhados pelos colegas africanos durante as aulas, atividades externas e nas relações sociais, percebi que em determinado momento cada um de nós passou, individual ou coletivamente por uma experiência que nos fez compreender o quão necessário e relevante são as temáticas abordadas durante a formação.

Assim como os PALOP, o Brasil ainda possui um ensino de base extremamente fragilizado, o fato de boa parte da população ser privada de ter acesso a uma educação de qualidade influenciou muito na ignorância de boa parte deste povo. Minha percepção do Brasil sempre foi a de um país desenvolvido em todos os sentidos, nunca compreendi o porquê que era considerado um país subdesenvolvido. Contudo, tendo a oportunidade de me mudar para este país, notei que questões como educação, urbanização, saneamento básico e distribuição de renda pouco se diferem dos países africanos que são considerados subdesenvolvidos.

Em uma das aulas que ministrávamos no projeto Multilíngue, aplicamos um exercício em que estudantes de uma turma composta de alunas (os) do quinto e sexto ano do Ensino Fundamental teriam de mostrar onde ficavam alguns países no mapa mundi. Nossa surpresa foi que nenhum(a) dos (as) alunos(as) sabia onde ficava o Brasil. Com o tempo, notei que a maior parte dos meus amigos e colegas brasileiros, não sabiam onde o Brasil se situa geograficamente, muito menos que eram americanos, questões que deveriam fazer parte do currículo destes níveis de ensino.

Durante minha primeira regência no estágio do Ensino Fundamental I, 5º ano, trabalhamos junto com um colega africano a temática da Cosmvisão das Religiões de Matriz Africanas pouco abordadas nos contextos de educação formal. A regência começou com a

questão “você sabem o que é o candomblé?” e nenhum (a) dos (as) estudantes teve coragem de responder a questão. Era perceptível o desconforto entre as (os) alunas (os), para se desfazer da tensão a professora respondeu “É a macumba”, o que automaticamente levou a um alvoroço na sala de aula, alguns riam, outros murmuravam.

Após conseguir acalmar a turma, procuramos explicar etimologicamente o significado da palavra macumba. Em nossa abordagem demonstramos que apesar do conhecimento popular brasileiro relacionar ou atribuir o termo macumba aos cultos das religiões de matriz africana ou aos rituais de oferenda realizados por estas religiões, em sua essência a palavra macumba está relacionada a um instrumento musical de percussão de origem africana, os rituais de oferenda aos orixás que são comumente denominados como sendo “macumba” para os candomblecistas são denominados de bori, despacho, ebó, padê e outros mais.

No fim do estágio foi gratificante ver o interesse das (os) alunas (os) em querer conhecer um pouco mais sobre esta religião, mas o melhor foi observar que enquanto trabalhávamos os preconceitos relacionados a esta religião e as demais religiões afro, o semblante fechado e a cabeça baixa de uma aluna aos poucos se transformaram em vontade de participar e de falar sobre a temática, tanto que no final da primeira aula esta aluna se sentiu confortável em afirmar pertencer a religião perante toda a sala de aula explicando que no início da aula receava que passaria por uma retaliação como já estava acostumada quando se falava da sua religião.

Esta experiência em si me fez ver na prática como funciona a opressão e intolerância religiosa vivenciada por muitas (os) alunas (os) brasileiros. Muitas (os) de tanto ouvir comentários negativos sobre sua religião dentro de uma escola que deveria ser acolhedora e laica acabam por omitir o máximo possível suas crenças. Compreendi também o quanto a falta de qualificação docente acaba fortalecendo os alicerces que sustentam preconceitos. Entrar em uma sala de aula, sendo eu uma cristã, e falar sobre a mitologia afro sem tabu entendendo que de alguma forma o conteúdo ensinado contribuiu para a desconstrução de preconceitos, fez com que eu passasse a enxergar a docência como meio primordial na luta contra toda forma de preconceito e exclusão e isso só é possível com a existência de cursos de formação de professores como o curso de pedagogia da UNILAB.

Por todas estas perspectivas, que interferem na liberdade religiosa e de culto, que se perfaz o nó que interliga intolerância religiosa, violação de direitos humanos e racismo: o desrespeito continuado às prescrições dos direitos fundamentais recepcionados e ordenados pela Constituição Federal,

consubstanciado pela intolerância que, em realidade, nega a liberdade de crença e de culto sob argumentos que remontam asserções epistêmicas racistas de origem colonial.(Marinho, 2022, p.506).

Para quem veio de um contexto onde as pessoas são levadas a crer que existe somente uma forma correta de pensar e agir, o curso me ensinou a lidar e a conviver com aquelas (es) que possuem pensamentos diferentes dos meus, me fez compreender que aquilo que é contrário a minha visão de mundo, contrário às minhas crenças podem na verdade ser meios de enxergar o quanto as construções socioculturais provenientes maioritariamente da colonização nos limitam a enxergar, aceitar ou respeitar a diversidade.

Fazer parte do contexto da UNILAB transformou minha história e minha visão do outro, hoje tenho a liberdade de questionar coisas que não compreendo ou que não conheço, principalmente coisas relacionadas ao meu país e meu povo, mas, creio que o mais desafiante em todo esse processo foi entender que enquanto ser social, sou fruto de construções que além de serem a base do que eu sou em termos positivos, também instituíram tabus e preconceitos em relação a mim e aos outros.

É muito mais fácil quando se vê e se julga atitudes preconceituosas da parte da (o) outra (o), desafiador é ver e reconhecer que às vezes possuímos preconceitos e tabus que precisam ser desconstruídos. “ E ai está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.” (FREIRE,1987, p.20). Me formar neste curso me fez perceber que não existe só um ponto de vista, uma única verdade. Digo que com isso me tornei “mais crítica”, mais curiosa para me aprofundar no conhecimento da minha cultura e da cultura dos meus povos irmãos, me tornei mais aberta para compreender diferentes filosofias de vida.

## **6 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE CURRICULAR DAS COMPONENTES DO CURSO DE PEDAGOGIA (UNILAB).**

Antes de apresentarmos e analisarmos as componentes curriculares desse curso, se faz necessário abordarmos alguns elementos que são pilares deste curso afro referenciado, designadamente os termos currículo e descolonização.

Segundo Sacristán (2013), o conceito de currículo deriva da palavra latina *Curriculum* tendo a mesma raiz que as palavras *cursus* e *currere*, em sua origem a palavra currículo

significava o território demarcado e regrado do conhecimento, correspondendo aos conteúdos que os centros educacionais deveriam cobrir. Nos dias atuais, o currículo educacional é definido como “uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade.” (Sacristán, 2013, p.17).

Por sua vez, o termo descolonização “ [...] refere-se ao desfazer do colonialismo. Politicamente, o termo descreve a conquista da autonomia por parte daquelas/es que foram colonizadas/os e, portanto, envolve a realização da independência e da autonomia.” (Kilomba, 2019, p.224), deste modo, a educação decolonial é a educação que evidencia a necessidade e importância da luta contra a colonialidade nas práticas socioeducacionais e que tem se tornado primordial no processo de transformação e renovação de mentes, isso por agregar e contemplar em seus currículos e métodos de ensino a diversidade, desenvolvimento cultural e identitário dos indivíduos dentro de seus universos.

Como abordamos anteriormente, os princípios curriculares do curso de Pedagogia da UNILAB são orientados na aplicação da Lei 10.639/03 e 11.645/08, na valorização do corpo, da realidade e da ancestralidade africana, na diversidade dos currículos e dos lugares, nos currículos expandidos pelas lutas antirracistas no âmbito global, no reconhecimento da história comum dos povos da África e da Diáspora, trabalhando na prática o

Respeito e valorização das diferenças e das diversidades culturais; Formação crítico-reflexiva ancorada na dialogicidade; Relação teoria-prática: Articulação dos conhecimentos teóricos, com os saberes construídos na prática social, cultural, política e profissional; Integração entre ensino, pesquisa e extensão como forma de conhecimento e de intervenção na realidade social; Interdisciplinaridade e circularidade dos saberes; Currículo decolonial; A pesquisa como princípio educativo; (PPC, 2016, p.57).

Em razão da extensão curricular do curso<sup>7</sup>, limitamos a presente subseção na apresentação e análise das ementas das seguintes componentes estruturantes do segundo Ciclo formativo: Educação, gênero e sexualidade nos países da integração; Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração; Políticas curriculares e descolonização dos currículos nos países da Integração; Psicologia africana da educação; Ensino da Etnomatemática; Educação quilombola e indígena; Pretagogia; Cosmovisão africana

---

<sup>7</sup> Fluxograma disponível nos Anexos I e J.



e da diáspora; Filosofia da Ancestralidade e Educação; Autobiografia e educação; Educação Ambiental nos países da integração;

Quanto a ementa destas disciplinas, seria fundamental esclarecer que a escolha das obras base eram feitas conforme os direcionamentos que cada docente pretendia ter sobre a disciplina. Não eram discutidos todos os textos de forma plena, no caso específico dos livros, monografias e dissertações, capítulos específicos eram selecionados, em muitos casos eram introduzidas obras novas, conforme a necessidade de cada docente.

## 6.1 EDUCAÇÃO, GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO.

Através de suas discussões, a componente Educação, gênero e sexualidade nos países da integração traz uma análise crítica dos estudos clássicos na área da Antropologia sobre o lugar das relações de gênero em sociedades tribais e complexas do continente africano, detendo também seu foco nos países da integração. De acordo com sua ementa (ANEXO A), esta disciplina está centrada no debate das relações entre educação, práxis pedagógica, gênero e sexualidades humana e na elucidação de questões relativas ao sexismo e a homofobia nas práticas da educação formal, informal e não formal, questões essas que transitam com propriedade nas atividades educativas que educam crianças, jovens, adultos e velhos sob o viés do preconceito e da produção da desigualdade.

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

Percebe-se que há uma resistência muito grande nos contextos educacionais dos países da integração ao se abordar questões relacionadas à inclusão de temáticas que envolvem gênero e sexualidade. Por se tratarem de regiões em que o conservadorismo cristão influencia boa parte da sociedade, assuntos relacionados a essas duas temáticas são sempre carregados de preconceitos, criando-se assim uma aversão quando pensamentos contrários ao conservadorismo cristão são colocados em discussão.

Questões como machismo, heteronormativismo, sexismo e racismo, constituem-se a base da discussão desta disciplina. Nela abordamos as problemáticas do mundo machista, os ideais heteronormativos que enxergam e tratam como aberração todas(os) que contrariam a sua concepção de ser e de existir, e o mundo dominado pelos brancos, que com seus ideais se encarrega de hierarquizar as raças.

De acordo com o PPC (2016), pretende-se com essa disciplina promover debates que produzam as identidades e diferenças sexuais e de gênero dos sujeitos envolvidos nas relações escolares, enfatizando igualmente, suas intersecções com questões raciais, de classe e geracionais. Quando cursei a disciplina Educação, gênero e sexualidade nos países da integração discutimos temáticas relacionadas a hierarquização socioeconômica e suas relações como o gênero, feminismo, feminismo negro, homofobia, transfobia, violência homo e transfóbica, misoginia, feminicídio e violência doméstica.

Conforme abordei anteriormente, cresci em um meio matriarcal. A educação comunitária e familiar que tive não fazia distinção entre meninas e meninos, as tarefas domésticas eram realizadas tanto pelas meninas quanto pelos meninos, todos lavavam a louça, cozinhavam e limpavam a casa. Brincávamos todos juntos, não havia brincadeiras ou brinquedos de meninas ou de meninos, meus irmãos e primos brincavam de boneca ou com ursinho de pelúcia e nós meninas jogávamos bola com eles quando nos apetecia e questões como essas eram normalizadas aos olhos da comunidade local.

A educação que tive e o contexto em que estive inserida me ensinaram que minha raça e meu gênero não me limitavam a nada. Desde o ensino primário os contextos educacionais que frequentei eram compostos por professoras e professores, diretoras e diretores, governadoras e governadores. Na luta de libertação do meu país homens e mulheres pegaram em armas, na história do meu país há heróis e heroínas<sup>8</sup> e estes são lembrados e honrados, igualmente, em Angola.

É óbvio que em Angola há machismo, feminicídio, homofobia, transfobia e várias outras questões envolvendo gênero e sexualidade, contudo, há algumas diferenças se compararmos com a realidade brasileira e de muitos países africanos. No Brasil, por exemplo,

---

<sup>8</sup> As que mais se destacam são: Deolinda Rodrigues Francisco de Almeida, Engracia dos Santos, Irene Cohen, Lucrecia Paim, Teresa Afonso.

o machismo é maioritariamente estrutural e em Angola o machismo é mais na vertente cultural. Em Angola há a existência de homo e transfobia, todavia, até a atualidade nunca se soube de algum caso em que uma pessoa foi morta ou agredida por ser homossexual ou transgênero.

Como bibliografia base a disciplina Educação, gênero e sexualidade nos países da integração tem a tese de doutorado “Travesti na escola: assujeitamento e/ou resistência à ordem normativa” (2012), escrita pela primeira professora travesti do Ensino Superior no Brasil, Luma Nogueira de Andrade, o livro “Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade” (2013) de Judith Butler, o livro “O corpo educado: Pedagogias da sexualidade” (2000) de Guacira Lopes Louro, alguns capítulos do livro “Juventudes e Sexualidade” (2004) de Mary Garcia Castro, Miriam Abramovay e Lorena Silva e por fim o livro “História da sexualidade: a vontade do saber” (1998) de Michel Foucault.

Um dos aspectos a ser evidenciado em meu percurso acadêmico, que de certo modo está ligado a esta disciplina mas não em sua totalidade é o surgimento de ondas de feminismos, sobretudo dentro do curso de Pedagogia, que dentre as demais terminalidades do departamento de Ciências Humanas tem a reputação de “curso das feministas”. Nessas ondas, mulheres e em sua maioria negras, ao tentarem lutar por direitos iguais acabam por transpassar a linha tênue que as direciona para a misandria, onde o foco deixa de ser a luta contra o machismo e passa a ser o ódio e a luta contra os homens. Foram muitas as aulas em que colegas homens eram obrigados a se calarem quando discutíamos sobre questões relacionados a mulheres e feminismos, alguns eram diminuídos sob o discurso do “lugar de fala” outros sob o pretexto de que os homens “já têm falado demais”. Na minha concepção, tais ações, não são as mais eficazes para o enfrentamento do machismo.

Dos aspectos mais significativos, menciono as atividades extras (seminários, rodas de conversa e filmes) que trabalharam capítulos específicos das obras de autoras negras africanas e afro-diaspóricas como o livro “Eu, mulher... Por uma nova visão de mundo” (2013) de Paulina Chiziane, que traz dentre outras coisas uma discussão sobre a mulher enquanto agregada do ser masculino, o livro “O olho mais azul” (1970) de Toni Morrison, que aborda a temática da infância e racismo nos Estados Unidos da América, o livro “Mulheres, raça e classe” (1981) de Angela Davis, o livro “E eu não sou uma mulher?: Mulheres negras e feminismo” (1981) de bell hooks e o livro Olhos d’água (2014) de Conceição Evaristo.

Nestas atividades éramos direcionados a fazer conexões entre os textos abordados em sala de aula, os textos de base da disciplina e trechos de alguns filmes que assistimos durante algumas aulas. No caso específico da nossa turma foram os filmes *Hidden Figures / Estrelas Além do Tempo* (2016), uma biografia de três cientistas negras (Katherine Johnson, Dorothy Vaughn e Mary Jackson) da NASA na década de 60 que foram cruciais no lançamento do astronauta John Glenn para o espaço, e o filme *The Help / Histórias Cruzadas* (2011) que retrata histórias de mulheres e empregadas domésticas negras e racismo na década de 60.

As conexões existentes nesta disciplina, não estavam somente ligadas aos textos e as atividades que realizamos, mas também às histórias de vida tanto das (os) autoras (es) como de nós alunas (os). Tais ligações eram feitas através das reflexões de questionamentos como: “Qual a relação entre o nome da obra e a história de vida da escritora?”, “O texto tem alguma relação com a sua experiência de vida?”, “Elenque as passagens do texto que se conectam com sua história de vida”, “Qual o lugar de fala da autora?”, ou “Qual a relação que podemos fazer do texto de Bell Hooks com a trajetória de vida de Carolina Maria de Jesus uma das primeiras escritoras negras brasileiras?”

A componente nos levou para uma jornada onde fomos capazes de vincular as experiências de vida dos(as) autores (es), os pontos em comum que cada um (a) trazia em suas obras, como estes dois fatores (experiência de vida e similaridades) estão ligados às nossas experiências de vida enquanto formandas (os) do curso de Pedagogia e o quanto as temáticas relacionadas à raça, gênero e sexualidade são cruciais na formação de educadores. No meu caso específico esta disciplina, de uma forma apaixonante, me reaproximou da literatura. A forma como esta me foi apresentada quando cursei o ensino médio tornou-me aversa a qualquer texto literário pois os considerava chatos e amuados.

## 6.2 RELIGIOSIDADES E ESPIRITUALIDADES NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO.

A disciplina Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração tem como objetivo principal a compreensão da dimensão, especificidade e complexidade dos fenômenos religiosos do ser humano. Conforme o PPC (2016), a componente traz um estudo comparado das principais religiões existentes no mundo, aborda a experiência religiosa tendo como ciências auxiliares a Filosofia, Sociologia, Antropologia, Psicologia.

A componente visa também compreender as religiões, religiosidades, sagrados e espiritualidades, tendo como principais discussões o pluralismo religioso no Brasil e na África, o papel da experiência religiosa na constituição das culturas e no viver das sociedades, o fundamentalismo, a intolerância religiosa, o diálogo Inter-religioso, a LDB, o Ensino Religioso, a laicidade e construção da cidadania nos países da integração.

Como abordado anteriormente, no Brasil, os primeiros contatos com a educação formal se deram em um processo em que o foco era a catequização. O principal objetivo dos padres jesuítas concentrava-se na valorização da religião cristã católica e na humanização. Este fator contribuiu para que houvesse um elo entre o ensino formal e algumas ramificações da religião cristã, contribuindo assim para uma das questões mais atuais relacionadas a discriminação neste território. Sendo que o currículo de pedagogia possui um viés antirracista e levando em consideração a realidade do ensino religioso no Brasil, nos focaremos em uma das principais discussões desta disciplina, a intolerância ou racismo religioso no Brasil.

Em termos legislativos, sendo o Brasil um país laico, o Ensino Religioso (ER) deve corresponder a um ensino não confessional que, conforme Soares (2009), deve ter suas bases na Ciência da Religião, possibilitando um aprofundamento das questões relacionadas à experiência e expressões religiosas, com um enfoque multifacetado que busca luz na Fenomenologia, na História, na Sociologia, na Antropologia e na Psicologia da Religião e que ao mesmo tempo, contemple o olhar da Educação contribuindo para uma educação de caráter transconfessional que poderá incidir na formação integral do ser humano. De acordo com este autor, os cursos de formação docente devem proporcionar

[...] o conhecimento dos elementos básicos do fenômeno religioso a partir da experiência dos alunos; expor e analisar o papel das tradições religiosas na sociedade e na cultura; contribuir com a compreensão das diferenças e semelhanças entre as tradições religiosas; refletir sobre a relação entre os valores éticos e práticas morais com as matrizes religiosas presentes na sociedade e na cultura; apresentar a religião como uma referência de sentido para a existência dos educandos e como um fator condicionante para sua postura social e política; elucidar a problemática metodológica, curricular e legal do ER; e, finalmente, explicitar os processos de constituição, identificação e interação das denominações religiosas em seus diferentes contextos. (SOARES, 2009, p.2-3).

De acordo com a matéria do portal G1 de Janeiro de 2020, mais da metade da população brasileira professa a religião cristã, sendo 50 % pertencente a religião Católica, 31% a Evangélica e 3% Espírita, em seguida, hierarquicamente temos 10% da população que não possui nenhuma religião, 2% pertencente a Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras, 2% pertencentes a outras religiões, 1% ateu e 0,3% pertencentes ao judaísmo.

Apesar da pluralidade religiosa, o ER que prevalece na educação pública brasileira é maioritariamente confessional sofrendo grande interferência das religiões mais professadas por sua população, por este motivo, há uma relutância das religiões de matriz cristã no que se refere a inclusão das demais religiões que fazem parte da realidade brasileira uma vez que há a crença que estas influenciariam negativamente nas vivências das (os) estudantes, sendo assim, os demais credos religiosos que fazem parte da realidade sociocultural brasileira são excluídos dos processos educacionais. Podemos tomar como exemplo os relatos abaixo.

O primeiro caso é de 2009. Um aluno de 17 anos é expulso de uma escola estadual de Minas Gerais, no município de Aimorés, no Vale do Rio Doce, porque usava boné. Vale registrar que, segundo depoimento do jovem, a expulsão não se deu porque o boné não era um item do uniforme, mas porque ele não o retirou na hora da oração da Ave Maria, realizada todos os dias no primeiro tempo de aula. A oração feita pelo sistema de som da escola e todos os alunos deveriam retirar os bonés e permanecer de cabeça baixa. (BARCELLOS, ANDRADE, 2015, s/p).

O segundo caso é de 2011, ocorrido no Rio de Janeiro, quando um aluno de 13 anos estava na aula de artes e tinha acabado de terminar uma maquete sobre as pirâmides do Egito. Conversava com os amigos quando foi expulso da sala aos gritos de “demônio” e “filho do capeta”. Não tinha desrespeitado a professora nem deixado de fazer alguma tarefa. Seu “pecado” foi usar colares de contas por debaixo do uniforme, símbolos da sua religião, o candomblé. O fato do adolescente se manifestar abertamente sobre sua crença provocou a ira de uma professora de português que é evangélica. Depois do episódio, ela o proibiu de assistir às suas aulas e orientou outros alunos para que não falassem mais com o colega. O menino, aos poucos, perdeu a vontade de ir à escola. Naquele ano foi reprovado e teve que mudar de escola. Segundo a mãe, o episódio modificou a personalidade do filho e deixou marcas também na sua trajetória escolar. (BARCELLOS, ANDRADE, 2015, s/p).

O terceiro caso é de 2012. Uma professora de geografia de uma escola estadual de Minas Gerais, no município de Miraí, resolveu iniciar as suas aulas rezando o Pai-Nosso com os alunos. Um deles decidiu manter-se em silêncio. Ao notar a reação do estudante, ela lhe disse, segundo relato do aluno, que “um jovem que não tem Deus no coração nunca vai ser nada na vida”. O aluno de 17 anos disse que o que ela fazia era ilegal segundo a Constituição. E a professora disse ao aluno que essa lei não existia. O aluno se irritou, os dois discutiram fortemente e o caso foi parar na diretoria da escola. Devido à resistência à oração o aluno passou a ser vítima de alguns colegas, que passaram a dizer que ele era “do demônio”. Em outra ocasião, o jovem gravou parte da oração e a disponibilizou na internet. No vídeo, é possível escutar a oração do Pai-

Nosso. Ao fim, em vez de “livrai-nos do mal”, alguns colegas diziam “livrai-nos do nome do aluno”. (BARCELLOS, ANDRADE, 2015, s/p).

Assim como as demais temáticas relacionadas à diversidade e inclusão no ensino brasileiro, são poucos os cursos que capacitam educadoras (es) para o ensino religioso (ER). Durante meu contato com as escolas do Maciço do Baturité, foram poucas as escolas que não possuíam algum símbolo da fé cristã como santos católicos, bíblias abertas, cruzeiros, oração no início da aula ou pequenos panfletos falando sobre Jesus. Em um primeiro contato isso gerou um espanto em mim uma vez que, em Angola assim como nos demais países africanos de língua portuguesa, é intolerável dentro dos contextos educacionais formais públicos quaisquer desrespeito à laicidade do Estado, sendo o ensino religioso permitido somente em escolas privadas confessionais. Lembro-me que quando cursei o ensino médio em Angola, havia um grupo de estudantes que saía no período de intervalo para fazerem orações, quando descobertos pela direção da escola, foram proibidos de continuarem com os encontros durante o horário escolar sob pena de serem expulsos.

Em minhas experiências em algumas escolas do contexto unilábiano que ofertavam do nono ano em diante, notei que há uma naturalização ao se abordar a mitologia grega. Dentro de contextos educacionais onde os padrões morais são medidos pela cosmovisão cristã, aspectos da mitologia grega como incesto, zoofilia, inveja e ódio e outros são ignorados e naturalizados. Considero que, por pertencer a uma mitologia ocidental, branca e europeia, há uma tolerância e normalização das narrativas. Creio que o mesmo não aconteceria se fossem as mesmas narrativas, mas com divindades da mitologia afro, o que mostra que esta exclusão está diretamente ligada a demonização da cultura do povo negro.

Em termos psicanalíticos, isso permite que os sentimentos positivos em relação a si mesma/o permaneçam intactos – branquitude como a parte “boa” do ego – enquanto as manifestações da parte “má” são projetadas para o exterior e vistas como objetos externos e “ruins”, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é agressividade [...] (KILOMBA, 2019, p.37).

Como discussões base, a componente Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração (ANEXO B) se embasa nas obras "A globalização e o futuro da humanidade" (2002) de Leonardo Boff onde o autor traz uma apresentação e compreensão sobre o que é o fundamentalismo. No decorrer das discussões o foco centraliza-

se no fundamentalismo da religião islâmica, em que o autor traz uma desconstrução da concepção Ocidental desta religião, o fundamentalismo protestante e católico e sobre o papel das religiões nas políticas mundiais.

O segundo texto base é a obra “Entre sincretismos e "guerras santas” (2009) de Marcelo Ayres Camurça, texto onde o autor fala sobre a experiência secular de sincretismo no campo religioso brasileiro e as diferentes formas de interação que marcam a dinâmica do panorama religioso brasileiro. O autor traz essas discussões tendo como principal foco a ideia do “denominacionalismo” de Peter Berger em que as agências religiosas reconhecem um sistema de regras comuns e competitivas entre elas como garantia de sua livre existência.

E por fim o livro “As linguagens da experiência religiosa. Uma introdução à fenomenologia da religião” (2001) de Severino Croatto, no livro o autor traz uma análise sobre o sagrado, o divino e o profano, aborda a fenomenologia da religião distinguindo-a das demais ciências que se ocupam do estudo do fenômeno religioso, entendendo que a compreensão da linguagem religiosa está ligada ao conhecimento da finalidade que sagrado quer comunicar e sobre a relação do ser humano com o transcendente.

Uma das atividades feitas quando cursei esta disciplina foram seminários apresentados em grupos, estas atividades objetivavam a introdução das principais religiões existentes no mundo bem como sua cosmovisão, tendo como principal foco as religiões de matriz africana, nestes seminários, simulamos uma regência onde cada grupo daria uma aula da religião escolhida seguindo as normas da Lei de Bases da Educação para o Ensino Religioso. Como avaliação final implementamos em escolas do Ensino Fundamental de Redenção e Acarape atividades de extensão obedecendo os parâmetros curriculares nacionais para o ensino religioso o que nos direcionou para a compreensão prática do ensino religioso não confessional.

Em toda minha formação educacional, nunca cheguei a ponderar a possibilidade de temáticas relacionadas ao fenômeno religioso fazerem parte de um currículo educacional formal. Por nascer e crescer em um país majoritariamente cristão, nunca cheguei a refletir profundamente sobre a cosmovisão e as lutas de pessoas que possuem crenças diferentes da que possuo, minhas experiências socioeducacionais não me direcionaram a este caminho, socialmente, a educação e o fenômeno religioso pertenciam em âmbitos distintos, a diversidade religiosa era uma temática carregada de tabu, o diferente era visto como sendo algo errado ou negativo.



No que diz respeito à expressão e exercício da fé, a minha concepção era de que, mundialmente, somente os cristãos sofriam algum tipo de rejeição, preconceito ou perseguição. Esta componente me fez perceber que tais questões não são fenômenos vivenciados tão somente por pessoas que professam a mesma crença que eu. Ela me direcionou para um lugar de compreensão, empatia e respeito.

### 6.3 POLÍTICAS CURRICULARES E DESCOLONIZAÇÃO DOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO.

De acordo com a ementa disponibilizada pelo PPC (2016), a componente Políticas curriculares e descolonização dos currículos nos países da Integração (ANEXO C) aborda os estudos das políticas educacionais e curriculares dos países da integração numa perspectiva de descolonização curricular e política. Tem como objetivo a discussão e a compreensão de documentos como as diretrizes educacionais; projetos de educação e projetos pedagógicos; Políticas étnico-raciais e educação; currículos; teorias curriculares e sociedade; o currículo e sua relação de poder; políticas curriculares e descolonização do currículo.

A disciplina tem como bibliografia base capítulos específicos do livro “O que quer um currículo?” (2001) de Sandra Mara Corazza; do livro Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola (2008) de Bianca Cristina Correa e Teise Oliveira Garcia; do artigo Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos (2012) de Nilma Lino Gomes e do livro Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo (1999) de Tomaz Tadeu da Silva.

Esta disciplina é uma das principais componentes que compõem o alicerce do curso de Pedagogia da UNILAB. Nela nos aprofundamos na discussão sobre as construções curriculares que contemplam somente as questões de determinado grupo sociocultural e político e silenciam os outros, discutimos as relações étnico-raciais nos currículos e refletimos sobre a heterogeneidade, e pluralidade cultural nos currículos e nas escolas.

Quando cursei a componente Políticas curriculares e descolonização dos currículos nos países da Integração, o foco da disciplina se manteve na capacitação pedagógica voltada à análise e reflexão de como e porquê os currículos acadêmicos dos países da integração atendem em sua maioria as necessidades de determinadas camadas ou grupos sociais, e de que maneira

estas construções ou estruturas afetam e impossibilitam a compreensão e efetivação de uma educação inclusiva e interseccional.

Como profissional, a disciplina Políticas curriculares e descolonização dos currículos nos países da Integração, me concedeu a capacidade de analisar um currículo educacional levando em consideração elementos que são fundamentais no desenvolvimento das reais necessidades de cada um dos sujeitos, elementos como o contexto sociocultural, a interseccionalidade e a inclusão.

#### 6.4 PSICOLOGIA AFRICANA DA EDUCAÇÃO, DO DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM II.

Segundo o Plano Político Curricular (2016), a disciplina Psicologia africana da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem II (ANEXO D), visa trazer uma compreensão dos fundamentos de uma psicologia social africana. Oferece uma percepção dos padrões africanos de normalidade, conceitos de pessoa, de tempo, de personalidade e comunidade e seus desdobramentos para a psicologia. A componente aborda a importância da moralidade para a psicologia africana; a contextualização dos Estudos Africanos no Mundo; a Psicologia Negra Americana: As escolas euro-americanas, reformistas e africana/radicais; os marcos históricos da Psicologia na perspectiva das relações étnico-raciais; a visão holística da Psicologia Africana e a regulamentação da Psicologia Social no Brasil na dimensão étnico-racial.

Tem como bibliografia base o livro “Pele negra, máscaras brancas” (2008) de Frantz Fanon, o artigo “Reexaminando a Psicologia: uma psicologia crítica e visão africana” (2011) de Elias R. Sande e o livro “Psicologia Social do Racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil” (2002) de Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento.

Quando cursei esta disciplina, no início de cada aula fazíamos dinâmicas relacionadas a cada um dos textos discutidos na aula, eram dinâmicas aplicadas conforme os objetivos do que era trabalhado. As principais dinâmicas trabalhavam questões como “Minhas relações com pessoas negras”, “Minhas referências negras”, “Minhas relações ou experiências pessoais com as manifestações africanas e afro-brasileiras”, “a problemática do racismo em minha vida”, “O que aprendi com Grada Kilomba em Memórias da Plantação” e “Pautando masculinidades através da análise do filme Moonlight” (2016).

No início estas atividades pareciam estranhas, principalmente por se tratar de uma turma em que quase ninguém se conhecia, mas com o tempo, elas foram fundamentais para a aproximação e conexão de toda a turma, eram momentos que ouvíamos e éramos ouvidos e com as experiências que partilhamos percebemos nossas necessidades e pontos em comum, compreendemos que todos possuímos uma trajetória, medos, sonhos, dificuldades, preconceitos e estereótipos que muitas das vezes são desconstruídos a partir do momento em que nos permitimos conhecer ao outro.

## 6.5 ENSINO DA ETNOMATEMÁTICA.

Segundo a ementa disponibilizada no PPC (2016), a disciplina Ensino da Etnomatemática (ANEXO E) aborda as contribuições africanas na história da matemática, a Geometria fractal em territórios africanos, a geometrização na arte africana e o ensino da matemática. A componente aborda as relações entre a matemática e a capoeira e traz na prática exercícios relacionados a Jogos africanos no ensino da matemática.

Tem como bibliografia base o livro “Etnomatemática e Práticas Profissionais” (2004) de Francisco Bandeira e Isabel C. R. de Lucena, o texto “Formas geométricas e estruturas fractais na cultura afrodescendente” (2003) de Marilza dos Santos Menezes e H. Jr Cunha e o livro “Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade” (2001) de Ubiratan D’Ambrosio.

Uma das obras mais significativas quando cursei esta disciplina foi a discussão do livro “Na vida dez, na escola zero” (2015) de Terezinha Carraher, David Carraher e Analúcia Schliemann. Assim como as demais temáticas que abordam a inclusão de diferentes temáticas, métodos e técnicas dos processos de ensino e aprendizagem, o livro aborda diferentes concepções e formas de resolução de cálculos que não são contemplados pelos métodos de ensino formais.

Através de sua bibliografia e atividades, essa disciplina me permitiu ver a matemática em diferentes culturas e dinâmicas, como é o caso da fabricação dos tecidos africanos, a plantação de arroz na Guiné-Bissau ou até mesmo na produção do crochê, me possibilitando entender que muitas das vezes, as dificuldades de compreensão ou domínio de muitas (os)

estudantes no que diz respeito a matemática se dão pela implementação de métodos de ensino que muito se distanciam do cotidiano das(os) estudantes.

## 6.6 AUTOBIOGRAFIA E EDUCAÇÃO.

A disciplina Autobiografia e educação traz uma discussão sobre abordagem (auto)biográfica na Educação e em âmbitos de formação socioeducativos. Segundo o PPC (2016) a componente aborda os fundamentos históricos e epistemológicos do método biográfico, a autobiografia e (auto)formação, trazendo uma reflexão da atividade docente e a história de vida. Traz uma discussão sobre as ingerências de experiências de colonialidade e descolonialidade no processo de formação docente nos países da integração, da vida comunitária na perspectiva do Ubuntu: lugar nas relações de linhagem e de comunalidade, fala sobre/das narrativas autobiográficas no percurso escolar e docente como uma trajetória interior, subjetiva e construtiva da identidade profissional.

A componente tem como bibliografia base o texto “Sobre a autonomia do método biográfico” (1988) de Franco Ferrarotti, a tese “Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses” (2012) de Rebeca de Alcântara e Silva Meijer e o livro “(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação” (2007) de C. E. Souza.

Esta disciplina me ajudou a entender como as histórias de vida estão diretamente conectadas aos processos educacionais, e como estas são cruciais nos processos formativos, elas nos humanizam e nos direcionam para um lugar de empatia, em que através dos pontos comuns e incomuns conseguimos nos enxergar nos outros. Uma das maiores compreensões que tive desta disciplina foi que tanto as experiências positivas, quanto as experiências negativas são fundamentais na construção da nossa identidade profissional, é através das posturas positivas e negativas de nossas (os) formadoras (es) que determinamos e construímos o tipo de educadoras (es) que queremos ser.

## 6.7 PRETAGOGIA.

Em sua essência a disciplina Pretagogia traz um pensamento crítico em relação ao euro e brancocentrismo epistêmico na pedagogia. A componente traz uma abordagem pedagógica afrocentrista e afroperspectivista pois, compreende a necessidade de referenciais teórico-metodológicos afrocentrados para a pedagogia no Brasil e nos países da Integração, bem como a necessidade da implementação da lei 10.639/2003 nos currículos educacionais.

Durante a disciplina são abordadas as experiências pedagógicas e de pesquisa que levaram ao surgimento do termo pretagogia, os pressupostos da pretagogia e a operacionalização da pretagogia na educação formal e na pesquisa e sobre a busca de um referencial transversal à educação e à pesquisa, trazendo algumas abordagens afins como a sociopoética, o teatro de Boal e a pesquisa ação existencial.

A componente tem como bibliografia base a tese de doutorado “Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses” (2012) de Rebeca Alcântara e Silva Meijer, o texto “Pretagogia: referencial teórico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afro-descendentes” (2011) de Sandra H. Petit e Geranilde Costa e Silva e por fim a tese de doutorado “Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as” (2013) de Geranilde Costa e Silva, onde a autora apresenta os valores da cosmovisão africana (a ancestralidade, a tradição oral, o corpo enquanto fonte espiritual e produtor de saberes, a valorização da natureza, a religiosidade, a noção de território e o princípio da circularidade) como base da pretagogia. Nesta pesquisa, a autora promoveu uma investigação em uma escola pública do município de Fortaleza, junto a professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. A pesquisa compreende como etapas a constituição da base teórico-metodológica de matriz africana: a Pretagogia e o desenvolvimento da formação dos/as educadores/as por meio da Pretagogia, levando o grupo de educadoras às seguintes constatações:

- a) que desconheciam a história e cultura africana e afro-brasileira;
- b) reconheceram a falácia da democracia racial e, assim, a existência do racismo;
- c) perceberam suas experiências e lembranças mais íntimas com a negritude, e deram-se conta da invisibilidade que foi dada ao tema da negritude;
- d) assumiram-se como descendentes dos povos africanos e, assim, passaram a valorizar os princípios da cosmovisão africana;
- e) desmistificaram preconceitos que tinham contra a Umbanda e o Candomblé e, por fim,

conseguiram criar material pedagógico voltado ao estudo e à valorização da História e Cultura africana e afro-brasileira. (Silva, 2013, p.106).

A disciplina pretagogia, me levou a uma jornada de reflexões sobre a minha conexão com a negritude e o quão relevante ela é nos processos educacionais formais. Foi durante esta disciplina, já no final da minha formação em pedagogia na UNILAB que ponderei sobre a necessidade que tenho enquanto educadora e pesquisadora de retornar os conhecimentos adquiridos durante minha formação para minha comunidade de origem, uma das formas que encontrei foi a inclusão da minha língua ancestral (umbundu) e do crioulo da Guiné -Bissau no resumo da minha monografia. Apesar de o trabalho não ter sido escrito por completo na língua umbundu, o tema era sobre o município que nasci, e esta inclusão, representou para mim uma forma de contrariar o mundo acadêmico, onde as linguagens eurocêntricas ou coloniais são as únicas reconhecidas e contempladas.

#### 6.8 EDUCAÇÃO QUILOMBOLA E INDIGENA.

Conforme a ementa disponibilizada pela disciplina Educação Escolar Quilombola traz uma discussão sobre o conceito de território aplicado às comunidades quilombolas; conceitos de Quilombos e de comunidade quilombola; suas características gerais; a contextualização histórica do surgimento da educação escolar quilombola como reivindicação dos Movimentos Negros e dos Movimentos Quilombolas; as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Quilombola e os desdobramentos didático- pedagógicos para o trabalho escolar em comunidades quilombolas na perspectiva da troca efetiva do princípio ubuntu. A componente tem como bibliografia base o texto “Africanidades Caucaenses: Saberes, conceitos e sentimentos” (2013) de Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva, as “Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola do Ministério da Educação”, o texto “Educação Escolar Quilombola no censo da Educação básica” (2015) de Tatiana Dias Silva, o texto “Afrocentricidade e educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado” (2010) de Renato Jr Soares e o texto “Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar” (2009) de Molefi Kete Assante.

Já a disciplina Educação Escolar Indígena traz uma discussão relacionada à noção de Índio para os não índios e o ponto de vista dos Índios, a contextualização histórica do

Movimento Indígena e do surgimento da Educação Escolar Indígena no Brasil e a conquista da autonomia e da Diferença Indígena na Constituição de 1988 e unidade na diversidade da Cultura Indígena. A componente traz uma crítica à antropologia da perda de identidade e a especificidade dos povos indígenas do Ceará, fala da multiplicação das escolas indígenas diferenciadas no Brasil e no Ceará e da importância das conquistas e desafios do Magistério Indígena nos níveis médio e superior, aborda a problemáticas da Educação Escolar Indígena e da Formação de Professores/as Indígenas na atualidade, a cosmovisão Indígena nos conteúdos curriculares e a importância e realização da produção didática relativa à Educação Indígena nas escolas não indígena.

A componente tem como bibliografia base a tese “Educação e Subjetivação Indígena” (2003) de José Mendes Filho Fonteles, o texto “Torém: brincadeira dos índios velhos” (2006) de Gerson Augusto Oliveira JR, o texto “Uma pedagogia indígena Guarani na escola, pra quê?” (2009) de Domingos Barros Nobre, o livro “Diálogos Interculturais: identidades indígenas na escola não indígena” (2006) de Antônio Dari Ramos.

Durante esta disciplina fizemos uma aula de campo na comunidade quilombola de Alto Alegre, comunidade fundada pelo Negro Cuzuzá, localizada no município de Horizonte/ CE. O principal propósito da aula foi a compreensão dos processos educacionais desta comunidade. Através da observação e do relato das (os) dirigentes da comunidade percebemos que, a escola Olímpio Nogueira Lopes, escola do município de Horizonte que atende os alunos quilombolas da comunidade Alto Alegre e outras mais, não incluem, atendem e satisfazem a realidade sociocultural e econômica da comunidade quilombola.

As principais queixas que foram apresentadas durante esta visita no ano de 2018 foram a inserção de gestoras(es) e professoras(es) pouco qualificados para trabalharem e respeitarem a história e cultura do quilombo, a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos e de currículos escolares que excluem e distanciam, principalmente os mais jovens, da sua cultura, suas crenças e ancestralidade, fator incrementado pela falta de diálogo entre esta escola e a comunidade.

## 6.9 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS PAÍSES DA INTEGRAÇÃO.

A disciplina Educação Ambiental nos países da integração aborda questões relacionadas à preservação ambiental e conhecimentos ancestrais afro-brasileiros e sobre o racismo ambiental. A componente aborda questões de suma importância que têm sido esquecidas e negligenciadas nos processos educacionais, questões relacionadas aos impactos negativos gerados pelas ações humanas.

Com a produção excessiva causada principalmente pelo sistema capitalista e o consumismo, temos cada vez mais perdido nossa consciência em relação a nossa responsabilidade de cuidar do meio ambiente, por se tratar de algo pouco abordado, poucas são as pessoas que possuem conhecimentos em relação a esta temática que de certa forma deveria ser uma ferramenta obrigatória nos processos educacionais e na formação de professores.

Tem como bibliografia base o livro “Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos” (2000) de A. C Diegues, a Cartilha “Oku Abo – Educação Ambiental para Religiões Afro-Brasileiras” (2014) da Fundação Palmares, e o texto ‘Agroecologia e permacultura como ferramentas para a educação ambiental crítica: uma experiência em São João del-Rei’ (2016) de Livia Mara Oliveira Lara et al.

Trago esta disciplina por serem raros os currículos educacionais que consideram a educação ambiental como componente obrigatória, como prevê o artigo segundo da lei 9.795/99 que traz a educação ambiental como “[...] componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal.”

Venho de um contexto em que questões relacionadas ao saneamento básico e gestão do lixo são extremamente precárias. Desde cedo tive uma consciência em relação a maneira como cuidamos do nosso planeta, contudo, são poucas as pessoas no mundo que realmente se importam e tomam um posicionamento em relação a questão ambiental.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Em sua obra “O perigo de uma história única”, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) aborda de forma sucinta como os discursos narrados sob uma única perspectiva limitam a forma como vemos e compreendemos o outro e seu universo. A situação em que a autora conta sobre o menino Fibe e as condições em que ele vivia no vilarejo rural, condições que eram totalmente diferentes do discurso da mãe da autora que afirmava que famílias como de Fibe não possuíam nada, muito se assemelham as narrativas contadas pelas civilizações europeias sobre os povos pertencentes às suas colônias, a “história contada pelos vencedores” que maquiou e marginalizou histórica e moralmente esses povos.

Em seu sistema, a colonização não necessitava de pessoas letradas, mas de pessoas obedientes e manipuláveis ao ponto de serem dominadas. No Brasil, a população negra só foi contemplada pela constituição em 1988, já os países da integração (Angola, Cabo-Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) foram dominados e explorados enquanto colônias até à década de 1970, assim sendo, o sistema educacional atual, entrelaçado com o legado colonial trabalha de modo que estes povos não tenham acesso a uma educação emancipadora.

Neste processo de independência e reconstrução nacional, identitária e educacional dos países da integração, evidencia-se que um dos problemas mais graves tem sido a descontinuidade, grande parte das reformas, políticas curriculares e políticas educacionais implementadas nestes territórios se mostram em sua maioria ineficientes. Levando em consideração as similaridades dos processos educacionais no Brasil e nos países da integração, podemos afirmar que enquanto extensão das 10.639/03 e 11.639/08 a UNILAB proporciona uma aproximação da África com a diáspora negra, cumprindo na prática com sua proposta de uma formação profissional humana, de um ensino para o desenvolvimento sustentável dos contextos da integração, contudo, essa aproximação não se limita somente a afrocentricidade, mas, a todas as interseções socioculturais lesadas pelos processos coloniais europeus.

Em nossas vivências, somos constantemente testemunhas e muitas das vezes reprodutores de pensamentos e posturas coloniais e essas condutas têm sido socialmente transportadas para os espaços escolares. Enquanto seres submetidos ao colonialismo, o colonizado que há dentro de nós, carrega convicções em seu íntimo que resistem a tudo o que

se constitui adverso à cultura implementada pelo colonizador, convicções difundidas por práticas e narrativas que subjetiva ou objetivamente têm inferiorizado, rejeitado e negligenciado o povo negro<sup>9</sup> e tudo que a ele pertence, o que tem alimentado a concepção limitada do único, a visão daltônica que impede que povos e culturas que compõem a diversidade da humanidade sejam contemplados, institucionalizando e naturalizando, desse modo, a discriminação.

Apesar de seus desafios, em menos de 10 anos o curso de Pedagogia da UNILAB tem efetivado a descolonização do saber, dos fazeres e das relações sociais. Rompendo com paradigmas e perspectivas sexistas, racistas ou que estruturam qualquer tipo de preconceito, este curso, tem promovido diálogos interculturais que tem se tornado aptos na compreensão dos fenômenos e realidades sociais dos países da integração, formando assim, pedagogas (os) que promovem o respeito e a valorização dos valores e princípios de base africanos e afro-brasileiro, profissionais capacitados para intervir criativamente e propor soluções aos problemas destas sociedades.

Há um trecho de Paulo Freire que resume perfeitamente o que acontece com boa parte dos estudantes que tiveram ou têm o privilégio de se formar no curso de Pedagogia da UNILAB ou nos diversos cursos desta instituição:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p.20).

O currículo do curso de Pedagogia da UNILAB comporta um processo de resgate e conhecimento que possibilitam a formação de educadoras (es) capazes de lidarem com a diversidade nos contextos educacionais, rompendo com os principais aspectos do legado colonial nos países envolvidos neste projeto, nomeadamente a falta de uma formação docente adequada, contextualizada e interseccionalmente inclusiva.

---

<sup>9</sup> Neste caso específico do presente trabalho, o termo negro abrange o povo preto e indígena.

Durante minha experiência nas escolas compreendi o quanto a falta de qualificação docente acaba fortalecendo os alicerces que sustentam preconceitos. Enquanto cristã, entrar em uma sala de aula para falar sobre a mitologia afro, sem tabu, e saber que de alguma forma o conteúdo contribuiu para a desconstrução de alguns preconceitos, me fez enxergar a docência como meio primordial na luta contra toda forma de preconceito e exclusão, e isso só é possível com a existência de cursos de formação de professores como o curso de pedagogia da UNILAB.

Entendendo o curso de Pedagogia da UNILAB como uma resposta das necessidades reais e cotidianas dos países colonizados pelas civilizações europeias, podemos observar que seu currículo aproxima e agrega a diversidade populacional, sua completude e os processos educacionais, implementando a multiplicidade histórica, cultural e social nos processos educacionais, desconstruindo o mito do único e do superior. Trazendo um currículo que aborda temáticas teóricas pertinentes e peculiares, o curso de pedagogia tem demonstrado e comprovando a aplicabilidade na prática, trata-se de um ensino que impactou significativamente minha vida pessoal, social e profissional e continuará impactando a vida de inúmeros brasileiros, angolanos, cabo-verdianos, guineenses, são tomenses, moçambicanos e timorenses.

A construção curricular do curso de Pedagogia da UNILAB é arquitetada de uma forma que, ao meu ver, atinge cada um dos objetivos da UNILAB. A interdisciplinaridade de cada uma das disciplinas, deslocaram-me para um lugar em que me tornei apta a associar diferentes temáticas a diferentes ciências e aplicá-los de forma eficaz em diferentes contextos socioculturais. Levando em consideração minhas experiências dentro da UNILAB do Ceará e em outras instituições de Ensino Superior brasileiras, notei que o curso de Pedagogia da UNILAB aborda temáticas que muitas(os) só tem acesso nos cursos de pós-graduação.

Para alguém que assim como eu, vem de um contexto que possui uma educação precária, fica muito difícil apontar aspectos negativos de um curso que de diferentes formas me introduziu e me conduziu para um mundo em que se torna necessário refletir e confrontar as desigualdades socioculturais, uma educação que removeu as escamas que me impossibilitavam enxergar o outro, e por conseguinte me posicionar de forma correta em relação a determinados fenômenos. O único aspecto que considero ser pertinente trazer, e que não está relacionado unicamente aos estudantes do curso de pedagogia da UNILAB do Ceará, seria a necessidade de se melhorar a assistência de saúde estudantil. Apesar de possuir o Núcleo de Assistência de

Saúde do Estudante, em que médicas (as), enfermeiras (os) e psicólogas (os) oferecem atendimento individual aos estudantes, é perceptível que as cidades em que UNILAB se encontra instalada no Ceará, não são preparadas para tratar de casos de saúde mais complexos, geralmente esses casos são transferidos para capital Fortaleza que fica cerca de sessenta e seis quilômetros de distância, expondo muitos estudantes a situações de vulnerabilidade, contudo, apesar da precariedade sempre há o apoio necessário prestado pela universidade.

Assim como a colonização e a escravidão não se deram de forma instantânea, podemos afirmar que o mesmo acontece com o processo de descolonização ou desconstrução do ser e do saber. O curso de Pedagogia da UNILAB, assim como vários cursos da UNILAB e de outras instituições em todo o Brasil, tem se constituído um marco significativo e um progresso nas lutas dos grupos que são considerados como sendo “minoritários”, contudo, a criação de instituições ou de cursos como estes não são antídotos instantâneos para os danos e as lutas que esses povos travam, a desconstrução é um processo lento e moroso que não depende somente do ensino que é aplicado, mas depende também da abrangência destes tipos de ensino e da abertura de cada um(a) em compreender que necessita passar por processos de desconstrução.

## REFERÊNCIAS

ADAMS, Tony E. ELLIS, Carolyn. JONES, Stacy Holman. **Autoethnography**. The International Encyclopedia of Communication Research Methods. John Wiley & Sons Inc., [S.L.], p. 1-11, Aug. 2017.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: SCHWARCZ S.A. 2019. 33 p.

AGUIAR, Vilma. **Um balanço das políticas do governo Lula para a educação superior: continuidade e ruptura**. Rev. Sociol. Polit, Curitiba, v. 24, n. 57, p. 113-126, Mar. 2016.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira *et al.* **A implementação da lei 10.639/2003 na formação inicial de professores de História: uma análise de Projetos Políticos Pedagógicos de Universidades públicas mineiras (Brasil)**. Revista Desenvolvimento Social. Edição Especial, Porangatu, v.7, n.1, p.77-93, Jan./Jun. 2018.

ARAÚJO, Débora Cristina de. **Representações sobre oralidade e escrita na tradição africana e sua presença/ausência na formação educacional brasileira**. Rev. Pontos de Interrogação, Alagoinhas, BA , v. 5, n. 2, p.161-175, Jul./Dez. 2015.

BARCELLOS, Joycimar; ANDRADE Marcelo. **A intolerância religiosa na escola pública: Perspectivas e apostas**. [s.n.], Rio de Janeiro, p.1-12, 2015. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/educacao/detalhes/anais-iv-ceduce>> Acesso em : 10 Out. 2022.

BITTAR, Marisa. BITTAR, Mariluce. **História da Educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade**. Rev. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157-168, Jul./Dez., 2012

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 5 Set. 2022.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de Março de 2008. 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: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 5 Set. 2022.

BRASIL, Lei 9.795, de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19795.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm). Acesso em: 5 Set. 2022.

CASSINELA, Osvaldo Israel Salumbongo. **Panorama do Sistema Educacional dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) desde suas Independências**. 2016. 117p. Dissertação (Mestrado em administração) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2016.

CEARÁ, Secretaria do Planejamento e Gestão. **Caderno Regional Maciço de Baturité**. Ceará, 2019. Disponível em: <<https://www.seplag.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/14/2019/11/Caderno-Maci%C3%A7o-de-Baturit%C3%A9.pdf>> Acesso em: 5 Set. 2022.

FANON, Frantz. **A dying colonialism**; Translated from the French by Haakon Chevalier. New York: GROVE PRESS, 1965. 1st ed. Originally published in France as *L'An Cinq, de la Revolution Algerienne* © 1959 by Francois Maspero. 93 p.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**; tradução de Renato da Silveira. 1 ed. Salvador : EDUFBA, 2008. Tradução de: *Peau noire, masques blancs*. 194 p.

FERREIRA, Tássio. **Pedagogia da Circularidade Afrocêntrica: diretrizes metodológicas inspiradas nas ensinagens da tradição do Candomblé Congo-Angola**. 2019. 271 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – Coleção Leitura. 144 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 129 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Sociedade e educação no governo Bolsonaro: Anulação de direitos universais, desumanização e violência**. Revista Desenvolvimento e Civilização. [S. l.], v. 2, n° 2, jul.- dez. 2021

GEERTZ, Clifford. 1926 – **A interpretação das culturas**. 1.ed, 13 reimpressão.- Rio de Janeiro: LTC, 2008. 213 p.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Rev. Currículo sem Fronteiras, [S.L], v.12, n.1, p. 98-109, Jan./Abr. 2012.

GONÇALVES, Marco. *Et al.* (org) **Etnobiografia: subjetivação e etnografia**. Rio de Janeiro, 7 letras, 2012. 263 p.

GROSGOUEL, Ramón. **Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais**. Trad. Flávia Gouveia. Rev. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, Abr./Jun. 2007.

GOULARTI, Filho Alcides. **Educação em tempos de redemocratização: Planejamento e educação em Santa Catarina 1985-1990**. Rev. Atos de Pesquisa em Educação, Blumenau, v.14, n.2, supl.1, p.718-744, Out./Nov. 2019.

**G1. 50% dos brasileiros são católicos, 31%, evangélicos e 10% não têm religião, diz Datafolha**. 2020.

Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/13/50percent-dos-brasileiros-sao-catolicos-31percent-evangelicos-e-10percent-nao-tem-religiao-diz-datafolha.ghtml>

Acesso em 30 Set 2022.

Intergovernmental Conference Of Ministers On Language Policy In Africa, **Harare Declaration**, 20-21 March 1997. Disponível em: <<https://www0.sun.ac.za/taalsentrum/assets/files/Harare%20Declaration.pdf>> Acesso em: 3 mar 2022

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Trad. Jess Oliveira. 1.ed. Berlim: Cobogó 2019. 244 p.

**Língua- Vidas em Português**. Documentário de Victor Lopes, 2004, 1 vídeo (1. 30 min)[S.L.:s. n.]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JBmLzbjmhg&t=15s>> Acesso em: 15 Out. 2023.

MARCONATTO, Maikel Ribas. **Saberes Necessários à Compreensão e Implementação da Lei n. 11.645/08 no Contexto da Educação Pública Municipal de São Pedro do Sul**. 2022, 79 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2022.

MARINHO, Paula Márcia de Castro. **Intolerância religiosa, racismo epistêmico e as marcas da opressão cultural, intelectual e social**. Revista Sociedade e Estado – Vol.37, n.2, Maio/Ago. 2022.

MARRA, José Bartolomeu J. **Autonomia profissional e formação de professores do Ensino Secundário Geral moçambicano**. Pedagogia para a Autonomia. UM. CIED. Actas do Congresso Ibérico/ 5º Encontro do GT-PA, [S. L.], 2011.

MÉNDEZ, Mariza. **Autoethnography as a research method: Advantages, limitations and criticisms**. Vol. 15, n. 2, Bogotá, Colombia. p. 279 – 287, June. / Dec. 2013.

MELO, Josimeire Medeiros Silveira de. **História da Educação no Brasil**. 2 ed. Fortaleza:UAB/IFCE, 2012. 96 p.

MELLO, Arnon de. **Portugal e as colônias da África**. Brasília, Senado da República, 1974. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/222404>> Acesso em: 13 fev 2023.



MONTEIRO, F. Osvaldino Nascimento. **A formação dos docentes de ensino secundário em Cabo ensino secundário em Cabo Verde: identificar as lições do passado para enfrentar os desafios futuros.** [s.n.], Espanha, p. 1-29, 2014. Disponível em: <[https://www.academia.edu/14214454/A\\_forma%C3%A7%C3%A3o\\_dos\\_docentes\\_de\\_ensino\\_secund%C3%A1rio\\_em\\_Cabo\\_Verde\\_identificar\\_as\\_li%C3%A7%C3%B5es\\_do\\_passado\\_para\\_enfrentar\\_os\\_desafios\\_futuros](https://www.academia.edu/14214454/A_forma%C3%A7%C3%A3o_dos_docentes_de_ensino_secund%C3%A1rio_em_Cabo_Verde_identificar_as_li%C3%A7%C3%B5es_do_passado_para_enfrentar_os_desafios_futuros)> Acesso em: 20 Dez. 2022.

MOURA, Eliel da Silva. **A construção da ideia de plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções.** 36ª Reunião Nacional da ANPEd, [S.n.], Goiânia-GO, p.1-16, Set./Out. 2013.

MUNANGA, Kabengele. (org). **Superando o Racismo na escola.** 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.206 p.

NDOMBELE, Eduardo David. **Reflexão sobre as Línguas Nacionais no Sistema de Educação em Angola.** Revista Internacional em Língua Portuguesa, n.31, p.71-89. Disponível em: <https://www.rilp-aulp.org/index.php/rilp/article/view/RILP2017.31.3> Acesso em: 1 Jan 2023.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects in: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader.** New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em: [https://www.google.com/url?q=http://www.editorappgfilufrj.org/enunciacao/index.php/revista/article/view/114&sa=D&source=docs&ust=1691148948800707&usg=AOvVaw0\\_sqbZ1A4KCOzTnNP7wfCt](https://www.google.com/url?q=http://www.editorappgfilufrj.org/enunciacao/index.php/revista/article/view/114&sa=D&source=docs&ust=1691148948800707&usg=AOvVaw0_sqbZ1A4KCOzTnNP7wfCt). Acesso em 1 Ago 2023.

PASSEGGI, Maria da Conceição *et al.* **Entre a vida e a formação: Pesquisa (Auto)Biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, Abr. 2011.

PATATAS, Teresa Almeida. Quintas, Joana. **Em Angola o ensino bilíngue pode contribuir para a educação e manutenção da paz nacional**. Rev. Transversos. n.15, p.14-30, Abr. 2019.

**Plano Político Curricular (PPC)** do curso Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, 2019. Disponível em : <[https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/02/PPC\\_BHU\\_\\_\\_Revisao\\_2023.pdf](https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/02/PPC_BHU___Revisao_2023.pdf)> Acesso em: 9 set 2022.

**Plano Político Curricular (PPC)** do curso de Pedagogia UNILAB, 2014. Disponível em : <<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>> Acesso em: 9 set 2022.

**Plano Político Curricular (PPC)** do curso de Pedagogia UNILAB, 2016. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2016/01/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Licenciatura-em-Pedagogia-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>> Acesso em: 9 set 2022.

**RACISMO em Português**. Como é ser negro em Angola? [S.L.:s. n.]. 2016. 1 vídeo (19:31) Jornal Público. Publicado pelo canal Público. Disponível: <<https://www.youtube.com/watch?v=mbXRqbPVhs4&t=165s>> Acesso em: 13 Set 2022.

**RACISMO em Português**. O colonialismo desligou Cabo Verde da África. [S.L.:s. n.]. 2015. 1 vídeo (25:59) Jornal Público. Publicado pelo canal Público. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yLKbdH-Dr3g&t=947s>> Acesso em: 13 Set. 2022.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. **História da educação escolar no Brasil: Notas para uma reflexão**. Paidéia, FFCLRP-USP, Rib, Preto, 4, Fev/Jul 1993.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. 1ª edição, Editora Penso, 2013.542 p.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. [S. L.], v. 6, n.2, Maio 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2011.137 p.

SANÉ, Samba. **Os desafios da educação na Guiné-Bissau**. Revista Temas em Educação, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, Jan/Jun 2018.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. **O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios**. PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.24, n.1, p.214-241, 2017.

SILVA, Giselda Brito. **Salazarismo e educação colonial em África: Angola e Moçambique em perspectiva comparada**. 2019.ANPUH- Brasil- 30º simpósio nacional de história -recife, [S. L.:s.n.], 2019.

SILVA, Iraneide Soares da. **As inquietações no currículo educacional a partir da lei 10639/03**. Revista Padê, Brasília, v. 1, n. 2, p. 33-51, Jul./Dez. 2007.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. **Ciência da Religião, Ensino Religioso e Formação Docente**. Revista de Estudos da Religião, [S.L.], p. 1-18, set. 2009 .

SOUZA, Everton Aparecido Moreira de. **História da educação no Brasil: O elitismo e a exclusão no Ensino**. Cadernos da Pedagogia. São Carlos, v. 12 n. 23, p. 15- 33 Jul/Dez 2018.

SOUZA, Janyne Barbosa de; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Avanços e desafios no processo de implementação da Lei 10639/03 na Rede Municipal de Ensino de Jequié-Ba: os discursos do campo recontextualizador oficial**. Rev. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 11, n. 18, p. 177-197, Jan./Abr. 2015.

SOUZA, Maria Marlete de. A escrita autobiográfica feminina na educação de jovens e adultos: subjetividade e memória. Belo Horizonte, 2020.p. Dissertação (Mestrado em Educação e Docência) Faculdade de educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

SOUZA, Sheila Perina de. **Educação em Moçambique: a política do assimilado trilhando o caminho de privilégio da língua portuguesa no ensino.** Rev. Crítica Educativa, Sorocaba/SP, v. 5, n. 1, p. 77-91, Jan./Jun.2019. ISSN: 2447-4223

UCZAK, Lucia Hugo; BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José. **O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação.** Educação, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>> Acesso em: 2 Abr. 2023

UNESCO. **Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural.** 2002. Disponível em: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration\\_cultural\\_diversity\\_pt.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_pt.pdf)>

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>

VIDAL, Eloísa *et al.* **Cenários da educação no Maciço de Baturité/ce: reflexões sobre as políticas públicas de educação na região.** Cnpq, Ceará, p. 1-19, 2011.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **A origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de Gênero.** Revista online de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p.64-80, Jan./Abr. 2017.

Workshop Internacional. **Vencendo os desafios da Educação nos PALOP.** Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal, Junho 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/16492449-Vencendo-os-desafios-da-educacao-nos-palop.html>. Acesso em: 5 Set. 2022.

## ANEXOS.

ANEXO A: Dados da ementa da disciplina Educação, Gênero e Sexualidade nos países da integração de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	<b>Quarto Semestre</b>
<b>Componente</b>	Obrigatória
<b>Carga horária</b>	60 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Não
<b>Horas Extras</b>	Laboratório de Práticas pedagógicas de educação em gênero e sexualidades.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>ANDRADE, Luma Nogueira de. Travesti na escola: assujeitamento e/ou resistência à ordem normativa. Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2012.</p> <p>BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismos e subversão da identidade. 5ed. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2013.</p> <p>_____. Corpos que pesam. In: LOURO, Guacira. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado).</p> <p>CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. Juventudes e Sexualidade. Brasília: UNESCO, 2004.</p> <p>FOUCAULT, Michel. História da sexualidade: a vontade do saber. 10ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998. v.1, cap. 3, p. 53-78.</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>LAMBDA MOZI. Atitudes perante a homossexualidade nas cidades de Maputo, Beira e Nampula 2013. Maputo: LambdaMozi, 2013.</p> <p>LOURO, Guacira. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. Organizado por Guacira Lopes Louro, Jane Felipe Neckel, Silvana Vilodre Goellner. Petrópolis: Vozes, 2003.</p> <p>_____. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. (Digitalizado).</p> <p>_____. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. (Digitalizado).</p> <p>_____. Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.</p> <p>HARAWAY, Donna; KUNZRU, Hari; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.</p> <p>JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. Coleção Educação para todos.</p> <p>RODRIGUEZ, Manuela. Travestis buscando axé: Gênero e sexualidade em religiões de matriz africana na Argentina.</p>

<b>Bibliografia Suplementar</b>	<p>GRUBITS, S.; ALMEIDA, L.P. <i>Mulheres Indígenas: guardiãs da tradição</i>. Disponível em: <a href="http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/517.%20mulheres%20ind%CDgenas.pdf">http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/517.%20mulheres%20ind%CDgenas.pdf</a></p> <p>PASSADOR, Luiz Henrique; THOMAZ, Omar Ribeiro. <i>Raça, sexualidade e doença em Moçambique</i>. In: <a href="http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a14v14n1">http://www.scielo.br/pdf/ref/v14n1/a14v14n1</a>.</p> <p>PROGRAMA BRASIL SEM HOMOFOBIA. <i>Programa brasileiro para o combate à violência e à discriminação contra GLBTs e promoção da cidadania de homossexuais</i>. CNCD-SEDH/ Programa Nacional de Direitos Humanos II. Brasília: PNDHII, 2002.</p> <p>TREVISAN, João Silvério. <i>Estilísticas da sexualidade</i>. Organizado por Antônio Cristian Saraiva Paiva e Alexandre Fleming Câmara Vale. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Ceará, 2006.</p> <p>_____. <i>Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade</i>. 7ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.</p> <p>CARVALHO, Mario Felipe de Lima. <i>Que mulher é essa? Uma encruzilhada identitária entre travestis e transexuais</i>. Disponível em: <a href="http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/91.%20que%20mulher%20%C9%20essa.pdf">http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/91.%20que%20mulher%20%C9%20essa.pdf</a></p> <p>LE BRETON, David. <i>A sociologia do corpo</i>. 2ed. Trad. Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.</p> <p>_____. <i>Adeus ao corpo: Antropologia e sociedade</i>. 6. ed. Trad. Marina Appenzeller. Campinas, SP: papiros, 2013.</p> <p>MOREIRA, Adailson, BEZERRA, Carlos Eduardo, MACIEL, Telma. <i>Arco-íris revisitado: diversidade sexual em pauta</i>. Porto Alegre: Editora Escândalo, 2012.</p> <p>PRECIADO, Beatriz. <i>Testo Yonqui</i>. Madrid: Espasa, 2008.</p> <p>RODRIGUES, Alexsandro, BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa. (Orgs.). <i>Currículos, gêneros e sexualidades: experiências misturadas e compartilhadas</i>. Vitória: Edufes, 2013. 114</p> <p>MISKOLCI, Richard. <i>Teoria queer: um aprendizado pelas diferenças</i>. São Paulo: Autêntica, 2012.</p> <p>J. F. e GOELLENER, S.V. (Org.). <i>Corpo Gênero e Sexualidade</i>. (pp. 09-27). Petrópolis: Vozes Editora.</p> <p>JOVINO, Ione da Silva. <i>Da mulher negra na ficção: uma reflexão em contraponto</i> In: Ôro Obiirin - 1º Prêmio Literário e Ensaístico sobre a Condição da Mulher Negra. Rio de Janeiro: Criola, 1998, p. 59-67.</p>
-------------------------------------	--

ANEXO B: Dados da ementa da disciplina Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	<b>Quarto Semestre</b>
<b>Componente</b>	Obrigatória
<b>Carga horária</b>	60 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Não
<b>Horas Extras</b>	Não
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>BOFF, Leonardo. Fundamentalismo. A globalização e o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2002 Disponível em: <a href="http://docslide.com.br/documents/boff-leonardo-fundamentalismo-a-globalizacao-e-o-futuro-da-humanidade.html">http://docslide.com.br/documents/boff-leonardo-fundamentalismo-a-globalizacao-e-o-futuro-da-humanidade.html</a></p> <p>CAMURÇA, Marcelo Ayres. "Entre sincretismos e 'guerras santas': dinâmicas e linhas de força do campo religioso brasileiro". Revista USP, vol. 81, 2009, pp. 173-185. Disponível em: <a href="http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13740/15558">http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13740/15558</a></p> <p>CROATTO, Severino. <i>As linguagens da experiência religiosa. Uma introdução à fenomenologia da religião</i>. São Paulo: Paulinas, 2001 (Coleção Religião e Cultura)</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>LOPES, Nei. <i>Kitábu: o livro do saber e do espírito negro-africanos</i>. Rio de Janeiro: Editora Senac Rio, 2005.</p> <p>MUNANGA, K. <i>Quadro Atual das Religiões Africanas e Perspectivas de Mudança</i>, In África: Revista do Centro de Estudos Africanos, n. 8. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 1985, pp. 60-64.</p> <p>PASSOS, João Décio. "Ensino religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas". In: SENA, Luzia (org.). <i>Ensino Religioso e Formação Docente: Ciências da religião e ensino religioso em diálogo</i>. São Paulo: Paulinas, p. 21-45, 2006.</p> <p>TEIXEIRA, Faustino &amp; MENEZES, Renata, (orgs.). <i>As Religiões no Brasil: continuidades e rupturas</i>". Petrópolis: Vozes, 2006</p> <p>TERRIN, Aldo Natale. <i>Antropologia e horizontes do sagrado</i>. São Paulo: Paulus. 2004</p> <p>VALLE, Edênio. <i>Psicologia e experiência religiosa</i>. São Paulo: Loyola, 1998</p>

ANEXO C: Dados da ementa da disciplina Políticas curriculares e descolonização dos currículos nos países da Integração de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	<b>Sexto Semestre</b>
<b>Componente</b>	Obrigatória
<b>Carga horária</b>	60 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Não
<b>Horas Extras</b>	Laboratório de práticas curriculares decoloniais e diagnósticos sobre políticas educacionais nos países da integração.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>CORAZZA, Sandra Mara. <i>O que quer um currículo?</i> Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis, Vozes, 2001.</p> <p>CORREA, Bianca Cristina; Teise Oliveira Garcia (orgs.). <i>Políticas Educacionais e organização do Trabalho na escola</i>. São Paulo: Xamã, 2008.</p> <p>GOMES, Nilma Lino. <i>Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos</i>. Currículo sem fronteiras, vol.12, n.1, pp. 98-109, jan/abr 2012. Disponível em <a href="http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf">http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf</a>.</p> <p>SILVA, Tomaz Tadeu da. <i>Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo</i>. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>COSTA, Marisa Vorraber (org.). <i>O Currículo nos limiares do contemporâneo</i>. 3ed. Rio de Janeiro DP&amp;A, 2001.</p> <p>DOMINGOS, Luis Tomas. <b>Desafios da educação na África, Moçambique: a busca de alteridade</b>. In: RAMOS, J.F.P. (org). <i>Cá e Acolá</i>. Fortaleza, Edições UFC, 2013.</p> <p>RAUL, V. <i>O impacto do ensino rudimentar nas zonas rurais de Moçambique 1930-1960</i>. Maputo. Departamento de Historia: UEM. Trabalho de Diploma, 1995.</p> <p>MOÇAMBIQUE. <b>Educação e Desenvolvimento humano: Percurso, lições e desafios para o Século XXI</b>, 2000. In: <i>Relatório Nacional do Desenvolvimento</i>, UNDP, 2000.</p> <p>SILVA, P. B. G. e. <b>Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil</b>. Educação 104 (Porto Alegre), v. 30, p. 489-506, 2007. Disponível em <a href="http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092">http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092</a>.</p>



ANEXO D: Dados da ementa da disciplina Psicologia africana da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem / Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem II de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	<b>Terceiro Semestre</b>
<b>Componente</b>	Obrigatória
<b>Carga horária</b>	90 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I
<b>Horas Extras</b>	Laboratório de práticas curriculares decoloniais e diagnósticos sobre políticas educacionais nos países da integração.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>BENTO, M. A.; CARONE, I. <b>Psicologia Social do Racismo - Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil</b>. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.</p> <p>FANON, Frantz. <b>Pele negra, máscaras brancas</b>. Salvador: EDUFBA, 2008.</p> <p>SANDE, Elias R. <b>Reexaminando a Psicologia: uma psicologia crítica e visão africana</b>. Disponível em: <a href="http://eliasantaylor85.blogspot.com.br/2011/11/reexaminando-psicologia-uma-pespectiva.html">http://eliasantaylor85.blogspot.com.br/2011/11/reexaminando-psicologia-uma-pespectiva.html</a></p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>DIAS, Carlos Amaral. <b>Subsídios para a compreensão de alguns aspectos do Ideal do Eu da criança africana</b>. Disponível em: <a href="https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1936/1/1978_4_57.pdf">https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1936/1/1978_4_57.pdf</a></p> <p>GUZZO &amp; LACERDA. <b>Psicologia Social para a América Latina – o resgate da Psicologia da Libertação</b>. Campinas: Ed Alínea, 2009, p. 199-220</p> <p>NOBLES, W. <b>SakhuSheti – retomando um foco psicológico afrocentrado</b>. In: E. L. Nascimento: Afrocentricidade: uma abordagem inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 277-298.</p> <p>MEMMI, ALBERT. <b>O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador</b>. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.</p> <p>MWAMWENDA, Tuntufye S. <b>Psicologia Educacional – Uma perspectiva africana</b>. Tetros Editores: Maputo (Moçambique), 2005.</p>

ANEXO E: Dados da ementa da disciplina Ensino de Etnomatemática de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	<b>Sétimo Semestre</b>
<b>Componente</b>	Obrigatória
<b>Carga horária</b>	60 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Didática
<b>Horas Extras</b>	Laboratório de práticas em etnomatemática.
<b>Bibliografia Básica</b>	BANDEIRA, Francisco; LUCENA, Isabel C. R. de. Etnomatemática e Práticas Profissionais. Natal: Cbem2/UFRN, 2004. CUNHA JR, H.; MENEZES, Marizilda dos Santos. Formas geométricas e estruturas fractais na cultura afrodecendente. In: BARBOSA, Lucia (org.). Trajetos de pesquisas sobre os negros, cultura negra e relações étnico raciais. 305ed. São Carlos: UFSCAR, 2003, v. 1, p. 307-321. D'AMBROSIO, Ubiratan. Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
<b>Bibliografia Complementar</b>	D'AMBROSIO, Ubiratan. Da realidade à ação: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1985. FOSSA, John. Ensaio sobre educação matemática. Belém: EDUEPA, 2001. HALMENSCHLAGER, Vera Lucia da Silva. Etnomatemática: uma experiência educacional. São Paulo: Summus, 2001. PEREIRA, Rinaldo Pevidor. Baobá e o jogo Mancala: Matemática, História, Cultura Africana e Afro-brasileira. In: PETIT, Sandra Haydée & SILVA, Geranilde Costa e (orgs.): Memórias de Baobá. Fortaleza: UFC, 2012. RIBEIRO, José; DOMITE, Maria do Carmo; FERREIRA, Rogéria (Orgs.). Etnomatemática: papel, valor e significado. São Paulo; Zouk, 2002. VERGANI, Teresa. Educação etnomatemática: o que é? Lisboa: Pandora, 2000.
<b>Bibliografia Suplementar</b>	CUNHA JR, H. Afroetnomatemática, África e afrodescendência. Temas em educação, v. 13, p. 83-95, 2004. CUNHA JR, H. Afroetnomatemática: Aquisições Africanas e Afrodescendentes no Campo da Matemática. 2004 (Pesquisa e apresentação de resultados). CUNHA JR, H. Salto para o Futuro - TVE - Afroetnomatemática. 2006. (Apresentação em rádio ou TV/Outra). _____. Afroetnomatemática. Mocambos. Disponível em: < <a href="http://www.mocambos.org/textos/Henrique%20Cunha.pdf/view">www.mocambos.org/textos/Henrique%20Cunha.pdf/view</a> >. Acesso em: 4 Nov.2011. PEREIRA, R.P.; CUNHA JR, H. O jogo africano mancala e a formação de professores em africanidades matemáticas. In: 34 reunião anual da ANPED - Educação e Justiça Social, 2011, Natal - RN. Educação e Justiça Social. Natal: associação nacional de pós-graduação em educação, 2011. v. 1. p. 276-276. D'AMBROSIO, Ubiratan. Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athena, 1997. MENDES, Iran. Matemática e Investigação na sala de aula: tecendo redes cognitivas na aprendizagem. Natal: Flecha do Tempo, 2006.

	ZASLAVSKY, Claudia. Jogos e atividades matemáticas do mundo inteiro: diversão multicultural para idade de 8 a 12 anos. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
--	---

ANEXO F: Dados da ementa da disciplina Autobiografia e Educação de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	<b>Sétimo Semestre</b>
<b>Componente</b>	Obrigatória
<b>Carga horária</b>	60 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Não
<b>Horas Extras</b>	Laboratório de práticas em Sociologia e Antropologia da educação na perspectiva descolonizadora do saber.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) <i>O método (auto)biográfico e a formação</i>. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 17-34. Disponível em: <a href="https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf">https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1239/1/13.pdf</a></p> <p>MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. <i>Valorização da cosmovisão africana na escola: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses</i>. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7620/1/2012-TESE-RASMEIJER.pdf">http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7620/1/2012-TESE-RASMEIJER.pdf</a></p> <p>SOUZA, E. C. <i>(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação</i> In: NASCIMENTO, A. D., and HETKOWSKI, T. M., orgs. <i>Memória e formação de professores</i> [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em <a href="http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf">http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-04.pdf</a></p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>BUENO, B. O. <i>O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade</i>. Revista Educação e Pesquisa, v. 28, n°1, 2002. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf">http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11653.pdf</a></p> <p>BRAGA, Osmar Rufino. <i>Autobiografização e formação de juventudes: uma reflexão sobre a produção da vida na periferia</i>. 2013. 371f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2013. Disponível em: <a href="http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6040/1/2013-TESE-ORBRAGA.pdf">http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/6040/1/2013-TESE-ORBRAGA.pdf</a></p>

	<p>FERREIRA, Aparecida de Jesus. <i>Histórias de Professores de Línguas e Experiências com Racismo: uma reflexão para a formação de professores</i>. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE (Cascavel, Paraná, Brasil). Disponível em: <a href="https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html">https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero42/racismo.html</a></p> <p>NOGUERA, Renato. <i>Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista</i>. Revista da ABPN, v. 3, n. 6, p.146-150, 2012.</p> <p>SOARES, Antonina Mendes Feitosa Soares. <i>Autobiografia e formação docente: caminhos e perspectivas para prática reflexiva</i>. Disponível em: <a href="http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-eformac3a7c3a3o-docente_caminhos-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf">http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-eformac3a7c3a3o-docente_caminhos-e-perspectivas-para-prc3a1tica-reflexiva.pdf</a></p>
--	---

ANEXO G: Dados da ementa da disciplina Pretagogia de acordo com o PPC (2016) .

<b>Semestre</b>	_____
<b>Componente</b>	Optativa
<b>Carga horária</b>	30 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Não
<b>Horas Extras</b>	Laboratório de ensaio de pesquisa-intervenção com alunas e alunos para abordagem na monografia do curso.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>MEIJER, Rebeca Alcântara e Silva. <b>Valorização da cosmovisão africana na escola</b>: narrativa de uma pesquisa-formação com professoras piauienses. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza, UFC: 2012.</p> <p>PETIT, Sandra H.; SILVA, Geranilde Costa e. <b>Pretagogia</b>: referencial teórico para o ensino da História e Cultura Africana e dos Afro-descendentes. In: CUNHA, H.; SILVA, Cícera; SILVA, Joselina (Orgs.). <i>Artefatos da Cultura Afro-cearense</i>. Fortaleza: UFC, 2011.</p> <p>SILVA, Geranilde Costa e. <b>Pretagogia</b>: construindo um referencial teórico-metodológico, de base africana, para a formação de professores/as. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza, UFC: 2013.</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>ABRAMOWICZ, Anete (Org.). <b>Educação como prática da diferença</b>. Campinas (SP): Autentica, 2006.</p> <p>BARBIER, René. <b>A Pesquisa-Ação</b>. Brasília: Plano Editora, 2002.</p> <p>BOAL, Augusto. <b>O arco-íris do desejo</b>: método Boal de teatro e terapia. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.</p> <p>PETIT, Sandra H. <b>HPretagogia</b>: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral Africana na formação de professoras e professores. Fortaleza, Ed. UECE, 2015.</p> <p>_____. <b>Pretagogia no chão da escola</b>: práticas e pressupostos. In: CUNHA Jr Henrique (et al). <i>Caderno de Textos dos Artefatos da Cultura Negra no</i></p>

	Ceará - Formação de Professores, 10 anos da lei 10.639/2003. Fortaleza, Gráfica LCR, 2013.
--	--

ANEXO H: Dados da ementa da disciplina Educação quilombola e indígena de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	_____
<b>Componente</b>	Optativa
<b>Carga horária</b>	90 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Não
<b>Horas Extras</b>	-Laboratório de práticas pedagógicas de criação de dispositivos didáticos para implementação das educação escolar quilombola. Produção didática quilombola. -Laboratório de práticas pedagógicas de produção didática voltada para a apreensão da Educação e Cultura Indígena na escola não indígena.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>FONTELES FILHO, José Mendes. <i>Educação e Subjetivação Indígena</i>. Tese de Doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2003.</p> <p>OLIVEIRA JR, Gerson Augusto. <i>Torém: brincadeira dos índios velhos</i>. São Paulo: Annablume, Fortaleza, 2006.</p> <p>NOBRE, Domingos Barros. <i>Uma pedagogia Indígena Guarani na escola, pra quê?</i>. São Paulo: Curt Nimendajú, 2009.</p> <p>RAMOS, Antônio Dari (org.). <i>Diálogos Interculturais: identidades indígenas na escola não indígena</i>. Curt Nimendajú, 2006.</p> <p>PETIT, Sandra Haydé; SILVA, Geranilde Costa e. (orgs.). <i>Africanidades Caucaenses: Saberes, conceitos e sentimentos</i>. Fortaleza: UFC, 2013.</p> <p>MEC. Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.</p> <p>SILVA, Tatiana Dias Silva. <i>EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA</i>. Brasília, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2015.</p> <p>SOARES Jr., Renato. Afrocentricidade e educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. <i>Revista Africa e africanidades</i>. Ano 3. No. 11, ano 2010.</p> <p>ASSANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin. (Org.). <i>Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora</i>. São Paulo: Selo Negro, 2009.</p>
<b>Bibliografia Complementar</b>	<p>RATTS, Alecsandro J. P. <i>Fronteiras invisíveis: territórios negros e indígenas no Ceará</i>. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1996.</p> <p>SILVA, Rosa Helena Dias da. <i>A autonomia como valor e a articulação de possibilidades: Um estudo do movimento dos professores indígenas</i></p>

	<p>do Amazonas, Roraima e Acre, a partir dos seus Encontros Anuais. Tese de doutoramento em Educação. São Paulo: USP, 1997.</p> <p>SCANDIUZZI, Pedro Paulo. <i>Educação Indígena x Educação Escolar Indígena: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática</i>. São Paulo: UNESP, 2009.</p> <p>AIRES, Max Maranhão. <i>A escola entre os índios Tapeba: O currículo num contexto de etnogênese</i>. Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira. Fortaleza: UFC, 2000. REVISTA EM ABERTO, Brasília. Vol 20, No 76 de Fevereiro de 2003.</p> <p>PEREIRA, Júnia Sales Pereira. <b>Fazer sua própria escola</b>. Contra estigmas e preconceitos, indígenas e quilombolas conquistam o direito à educação diferenciada. IN Revista de História da Biblioteca Nacional. Edição nº 125, Julho 2016.</p> <p>MOEHLECKE, Sabrina. AS POLÍTICAS DE DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO NO GOVERNO LULA. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago. 2009 Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.461-487, maio/ago. 2009.</p> <p>MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: III SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO-135</p> <p>PENESB-RJ, 05/11/03. Disponível em: <a href="http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf">http://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf</a>. Acessado em 4 abr. 2016.</p> <p>BRAH, Avtar. Diferenças, diversidade e diferenciação. In: <i>Cadernos Pagu</i>. Campinas, SP, v. 26, p. 329 – 376. 2006.</p>
--	--

ANEXO I: Dados da ementa da disciplina Educação Ambiental nos países da Integração de acordo com o PPC (2016).

<b>Semestre</b>	_____
<b>Componente</b>	Optativa
<b>Carga horária</b>	30 horas
<b>Pré-Requisito</b>	Não
<b>Horas Extras</b>	Laboratório de educação ambiental.
<b>Bibliografia Básica</b>	<p>DIEGUES, A.C (org.) <i>Etnoconservação: novos rumos para a proteção da natureza nos trópicos</i>. São Paulo: Ática, 2000.</p> <p>FUNDAÇÃO PALMARES. <i>Cartilha Oku Abo – Educação Ambiental para Religiões Afro-Brasileiras</i>. Disponível em: <a href="http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos/download/173.pdf">http://ambiente.educacao.ba.gov.br/conteudos/download/173.pdf</a>. Acesso em 19/04/2014, 11:38hs.</p>

	LARA, Livia Mara Oliveira, et al. "Agroecologia e permacultura como ferramentas para a educação ambiental crítica: uma experiência em São João del-Rei." <i>Cadernos de Agroecologia</i> 10.3 (2016).
<b>Bibliografia Complementar</b>	HERCULANO, S.; PACHECO, T. (Org.). <i>Racismo Ambiental</i> . I Seminário Brasileiro Contra o Racismo Ambiental. Rio de Janeiro: FASE, 2006. LITTLE, P. E. <i>Territórios Sociais e Povos Tradicionais no Brasil</i> : por uma antropologia da territorialidade. Brasília: UnB, 2002. (Série Antropológica, n. 322). NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). <i>Guerreiras de natureza: mulher negra, religiosidade e ambiente</i> . São Paulo: Selo Negro, 2008. REIGOTA, Marcos. <i>O que é Educação Ambiental</i> . São Paulo: Brasiliense, 1994. SANTOS, Milton. <i>A Natureza do Espaço</i> . São Paulo: Hucitec, 2000.

ANEXO J: Resumo da Matriz Curricular. PPC, (2014) p.77.

<b>Eixos de conhecimento</b>	<b>Carga horária</b>	<b>Percentual</b>
<b>Núcleo das atividades estruturantes</b>	2430h/a	56%
<b>Estágios Obrigatórios</b>	420h/a	10%
<b>Núcleo Optativa</b>	210h/a	5%
<b>Atividade prática</b>	510h/a	12%
<b>Atividades de extensão</b>	430h/a	10%
<b>Atividades complementares</b>	400h/a	7%
<b>CARGA HORÁRIA TOTAL</b>	4.400 h/a	100%

ANEXO K: Componentes curriculares obrigatórias e optativas a serem aproveitadas do primeiro ciclo formativo Bacharelado em Humanidades. PPC,(2016) p. 78

<b>Cód.</b>	<b>Componente</b>	<b>CH</b>
<b>AHL0003</b>	Inserção à Vida Universitária	40
<b>AHL0001</b>	Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos	40
<b>AHL0005</b>	Leitura e Produção de Texto I	40
<b>AHL0010</b>	Leitura e Produção de Texto II	40
<b>AHL0004</b>	Iniciação ao Pensamento Científico	40
<b>AHL0006</b>	Tópicos Interculturais nos Espaços Lusófonos	40
<b>AHL0002</b>	Estrutura e Dinâmica das Sociedades Escravistas I	40
<b>AHL0007</b>	Estrutura e Dinâmica das Sociedades Escravistas II	40
<b>BHU0019</b>	Filosofia I	40
<b>BHU0021</b>	Sociologia I	40
<b>AHL0025</b>	Cultura Afro- Brasileira	40
<b>IHL0024</b>	História das Ideias Políticas e Sociais	40
<b>AHL0020</b>	Educação e Sociedade I	40
<b>AHÇ0030</b>	Educação e Sociedade II	40
<b>AHL0001</b>	Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Humanidades	40
<b>8</b>		
<b>Cód.</b>	<b>Componentes optativas</b>	<b>CH</b>
	Educação, gênero e etnia	40
	Educação Intercultural	40
	Educação em direitos humanos	40
	Filosofia, ancestralidade e religiosidade africana e afro-brasileira	40
	Seminários temáticos em educação	40
	Arte e educação	40

ANEXO L: Fluxograma do 2º Ciclo Formativo - Curso de Pedagogia da UNILAB, (2016) p.79-80.

<b>3º Semestr e</b>	<b>Filosofia da Ancestralidad e e Educação ( 60h)</b>	<b>Antropologia e Sociologia da Educação nos Países da Integração ( 90h)</b>	<b>História da educação nos países da integração (60h)</b>	<b>Fundamento s filosóficos e práticos do samba e Capoeira (60 hs)</b>	<b>Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem I (90 hs)</b>
-------------------------	---	--	--	--	---



<b>4° Semestre</b>	Organização da educação básica nos países da integração (75 hs)	Educação e literatura negra: Potencialidades Pedagógicas em narrativas, mitos, fábula e contos africanos e afro-brasileiros (60h)	Educação, gênero e sexualidade nos países da integração (60 hs)	OPTATIVA 1 (30h)	Psicologia da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem II (90 hs)
		Religiosidades e espiritualidades na educação para a cidadania nos países da integração (60h)		OPTATIVA 2 (30h)	
<b>5° Semestre</b>	Fundamentos da Gestão educacional nos países da integração (60 hs)	Didática nos países da Integração (60 hs)	Arte africana e afro-brasileira na educação infantil e no ensino fundamental nos países da integração (90h)	Metodologia de pesquisa em educação nos países da integração (60 hs)	Língua brasileira de sinais – LIBRAS (60hs)-
			Capoeira, samba e as manifestações africanas e afro-brasileira dos lugares (45h)		

<b>6º Semestre</b>	Políticas educacionais curriculares e descolonização dos currículos nos países da integração (60 hs)	Alfabetização, letramento e bilinguismo nos países da integração (90 hs)	Educação infantil nos países da integração (90 hs)  TCC I (90 hs)	Educação Especial e Inclusiva (30 hs)	OPTATIVA 3 (30 hs)
				Ensino da ginga: capoeira, corporeidade e mandinga (75 hs)	OPTATIVA 4 (30 hs)
<b>7º Semestre</b>	Ensino da EJA nos países da integração (60hs)	Ensino da Etnomatemática (60 hs)	Estágio da educação infantil nos países da integração (105 hs)  TCC II (90 hs)	Ensino da língua portuguesa nos países da integração (60 hs)	Autobiografia e educação (60h)  OPTATIVA 5 (30hs)
	Estágio em EJA nos países da integração (105 hs)	Ensino das ciências naturais nos países da integração (60 hs)			
<b>8º Semestre</b>	Ensino da história nos países da integração (60hs)  Ensino da geografia nos países da integração (60 hs)	Estágio nos anos iniciais do ensino fundamental nos países da integração (105 hs)	Estágio em Gestão educacional nos países da integração (105 hs)  TCC III (120 hs)	Pesquisa e prática da atuação do pedagogo em ambientes não escolares nos países da integração (75hs)	OPTATIVA 6 (30 hs)  OPTATIVA 7 (30 hs)

ANEXO M: Núcleo das Componentes Curriculares Optativas, (2016) p.75.

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA	PRÉ-REQUISITO
		TE/PR/EX	
	OPTATIVA 1	30 h	NÃO

	OPTATIVA 2	30 h	NÃO
	OPTATIVA 3	30 h	NÃO
	OPTATIVA 4	30 h	NÃO
	OPTATIVA 5	30 h	NÃO
	OPTATIVA 6	30 h	NÃO
	OPTATIVA 7	30 h	NÃO
	<b>TOTAL</b>	<b>210</b>	

ANEXO N: Componentes Curriculares Optativas, (2016) p.75-76.

<b>Código</b>	<b>Nome</b>	<b>CH</b>
	Pretagogia	30H/A
	Cosmovisão Africana e da diáspora	30H/A
	Corpo, Dança Afro e Educação	30H/A
	Tradição oral africana	30H/A
	A língua Banta e a sua influência nas manifestações afro-brasileiras	30H/A
	Aspectos pedagógicos das Brincadeiras e Folguedos de raiz africana no Brasil	30H/A
	Educação Escolar Indígena	30H/A
	Educação Escolar Quilombola	30H/A
	Educação ambiental nos países da integração	30H/A
	Religiões de matriz africana no Brasil	30H/A
	Tópicos Especiais I	30H/A

	Tópicos Especiais II	30H/A
--	----------------------	-------