

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CAMPUS DE SÃO LUÍS
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E
AFRO-BRASILEIROS

**LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E
AFRO-BRASILEIROS-LIESAFRO: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO
AFROCENTRADA**

AMILTON PINHEIRO MELO

São Luís
2022

AMILTON PINHEIRO MELO

**LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E
AFRO-BRASILEIROS: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA**

Monografia apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros junto ao Campus de São Luís da Universidade Federal do Maranhão.

Orientadora: Profa. Dra. Cidinalva
Silva Câmara Neris

São Luís
2022

AUTORIZO A REPRODUÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Bibliotecária Xxxx – Xxxx/xxx

XXXXX MELO, Amilton Pinheiro.

Título: **LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS- Liesafro: Práticas de uma educação afrocentrada/** AMILTON PINHEIRO MELO. – São Luís - MA, 2022.

xxxf.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Cidinalva Silva Câmara Neris.

Monografia (Graduação em Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.) - Curso de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros da Universidade Federal do Maranhão – UFMA – Campus de São Luís.

1.Liesafro 2. Educação afrocentrada 3. Justiça Curricular. I. Neris, Cidinalva Silva Câmara. II. Título.

CDU XXXXXX

AMILTON PINHEIRO MELO

**LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E
AFRO-BRASILEIROS: PRÁTICAS DE UMA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA**

Monografia apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros junto ao Campus de São Luís da Universidade Federal do Maranhão.

Apresentado em 20 de Julho de 2022

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Cidinalva Silva Câmara Neris – UFMA
(Orientadora)

Profa. Dra. TATIANE DA SILVA SALES
(1º Examinadora)

Prof. Dr. Raimundo Inácio Souza Araújo – UFMA
(2º Examinador)

São Luís
2022

Dedicatória

Dedico esta pesquisa aos meus irmãos Airton Ventura Pinheiro Melo (in memoriam), à José de Ribamar Costa Melo, (in memoriam), que partiram muito cedo e deixaram saudades e aos meus pais Maria das Graças França Pinheiro e Ventura dos Santos Melo. É tudo por nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus guias de luz, pois sinto-me apadrinhado por boas energias ao longo da minha caminhada até este lugar e este contexto, em que vejo-me às vésperas de obter o título de professor em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Agradeço aos meus pais Maria das Graças França Pinheiro e Ventura dos Santos Melo, por serem exemplos de boa conduta e dignidade, por terem me ensinado a assumir uma postura reta e coerente diante da vida, terem me passado bons princípios e principalmente por terem mostrado-me que eu sou preto e isso é motivo para se orgulhar. Sempre lembro do dia que a minha mãe pegou na minha mão na volta da escola, no ensino fundamental, e disse-me que pessoas como nós precisavam andar de cabeça erguida. Estes ensinamentos foram essenciais para que eu pudesse finalizar o meu ciclo escolar e chegar ao ensino superior.

Agradeço à minha orientadora e amiga profa Dra Cidinalva Silva Câmara Neris, por ter aceitado o meu pedido de orientação e guiado o meu olhar a perceber o “sul” como horizonte possível, respeitar as minhas construções e me permitir ser livre no processo de desenvolvimento deste trabalho. Enfim, não seria possível chegar aqui sem o seu acompanhamento. Obrigado por ser “Ori” e ter me acompanhado neste processo.

Agradeço ao meu companheiro de vida Lucas França Belfort Pereira, noivo, amigo e companheiro em todos os momentos. Com você pude compartilhar as minhas reflexões sobre o meu objeto de pesquisa, bem como as minhas limitações, anseios e preocupações com ele. Obrigado por ser o ouvido que eu precisava.

Agradeço às minhas irmãs Floracy França Pinheiro, Florizete Pinheiro Melo, Florenilce Pinheiro Melo, Francely Pinheiro Melo, Diana Costa Melo, Ana Raquel Costa Melo, ao meu irmão Airdson Ventura Pinheiro Melo, e aos meus sobrinhos por terem feito parte da minha formação pessoal e profissional. É tudo por nós.

Agradeço as minhas amigas Glauceline Mesquita Almeida e Nayane Raquel de Oliveira, por serem exatamente quem são e terem me motivado a persistir até o final. Vocês estão em todas as minhas memórias deste período de graduação, “B1, B2, B3”.

Sou grato aos meus amigos de turma e de curso por terem participado da minha formação profissional e contribuído com os seus ensinamentos e experiências, em especial à Vera Lúcia, com quem tive a primeira interação no meu primeiro dia de aula e me fez sentir acolhido naquele novo mundo, à Ildean, amiga querida que tive diálogos profundos sobre muitos temas, mas principalmente sobre nós mesmos, ao meu amigo de Praia Emerson Almada, com quem estabeleci uma amizade sincera ao longo destes anos. Vocês são especiais.

Agradeço aos meus professores da educação básica, professor Marcelo e professor Saraiva, por me cobrarem compromisso nos meus estudos, e aos meus professores do ensino superior que ampliaram o meu olhar para ver o mundo e as possibilidades. Sou grato por cada aula e pela forma que conseguem humanizar a instituição, fazendo com que os estudantes se sintam acolhidos e respeitados em suas humanidades.

Sou grato à Universidade Federal do Maranhão por ter sido a minha segunda casa nos últimos anos, a CAPES, por ter fomentado os programas de Iniciação à Docência aos quais me integrei, permitindo assim uma melhor formação e a minha permanência no curso. Obrigado aos meus supervisor e preceptor do Pibid e PRP, respectivamente Raimundo Inácio e Pedro Cutrim, exemplos de profissionais de humanidade. Agradeço ainda à professora Dra Tatiane da Silva Sales e ao prof. Dr. Raimundo Inácio Sousa Araújo, por dedicarem-se a ler o meu trabalho.

Por fim, agradeço aos responsáveis pelo I Colóquio Internacional de Políticas Antirracistas no Mundo por terem me possibilitado vivenciar e dialogar com outras experiências e culturas. Penso que a viagem para a Ilha de Santiago, em Cabo Verde, foi um movimento de progressão, pois tive a oportunidade de conhecer mais e *in locus* o cotidiano de um país africano, e ao

mesmo tempo de regressão, pois viajar para o continente significou também uma experiência de retorno. Sentia como se estivesse retornando para um lugar familiar e compreendi que a minha viagem à África significou o retorno de meus ancestrais, pois os meus passos, a minha fala, o modo como ouço e coloco o meu corpo no mundo, no tempo e espaço têm características adquiridas na experiência africana, na cultura negra e nas reconstruções diaspóricas. O meu olhar e a minha corporalidade, que sempre remeterá a África, é também o olhar da minha mãe, do meu pai, das minhas irmãs e irmãos, bem como da minha linhagem ancestral africana.

Epígrafe

*Estou vivendo como um mero mortal
profissional
Percebendo que às vezes não dá pra ser
didático
Tendo que quebrar o tabu e os costumes
frágeis das crenças limitantes
Mesmo pisando firme em chão de giz
De dentro pra fora da escola é fácil aderir a
uma ética e uma ótica
Presas em uma enciclopédia de ilusões bem
selecionadas
E contadas só por quem vence
Pois acredito que até o próprio Cristo era
Um pouco mais crítico em relação a tudo isso
E o que as crianças estão pensando?
Quais são os recados que as baleias têm para
dar a nós
Seres humanos, antes que o mar vire uma
gosma?
Cuide bem do seu Tcheru
Na aula de hoje veremos Exu
Voando em tsuru
Entre a boca de quem assopra e o nariz de
quem recebe o tsunu
As escolas se transformaram em centros
ecumênicos
Exu te ama e ele também está com fome
Porque as merendas foram desviadas
novamente
Num país laico
Temos a imagem de César na cédula e um
"Deus seja louvado"
As bancadas e os lacaios do Estado
Se Jesus Cristo tivesse morrido nos dias de
hoje com ética
Em toda casa, ao invés de uma cruz, teria uma
cadeira elétrica*

(Elza Soares - Exú nas escolas, 2018)

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como tema a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros. Seu objetivo geral é analisar como o curso coloca em prática uma educação afrocentrada. Para isso, seus objetivos específicos foram: 1) analisar o cenário nacional de desigualdades que afetam a população negra e justificar a necessidade de ações políticas como a criação da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros; 2) analisar a proposta de formação do curso; e 3) analisar a formação docente praticada pelo curso. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na técnica de análise documental e aplicação de questionário on-line junto ao corpo discente ativo do curso, mais especificamente das turmas de 2015 a 2021. Como principais documentos tivemos os anuários do IBGE, o Projeto Político Pedagógico do Curso; os subprojetos e relatórios dos programas Pibid e Residência Pedagógica dos anos 2018-2019 e 2020-2021. Os resultados obtidos foram de confirmação de uma prática pedagógica em caráter das teorias da afrocentricidade, à luz de Molefi Kete Asante, na medida em que constrói-se uma alternativa epistêmica que busca novas releituras da História mundial, a resgatar aspectos culturais da diáspora africana, localizando psicologicamente o sujeito africano com relação a cultura do seu povo, percebendo e dando visibilidade às agências destes sujeitos na história, construindo pontes de diálogos com povos e culturas, com o intuito de estabelecer narrativas de posituação destes sujeitos.

Palavra-chave: Liesafro; Educação afrocentrada; Formação de professores

ABSTRACT

This monographic work has as its theme the Interdisciplinary Degree in African and Afro-Brazilian Studies. Its general objective is studied as an Afrocentric course put into practice. For this, its specific objectives were: 1) to analyze the national scenario of inequalities that created disciplinary actions against the black population and the need for International Degrees in African Studies and the need for International Degrees such as Afro-Brazilian African Studies; 2) analyze the proposed training course; and 3) analyze the teacher training practiced by the course. This is a qualitative research, based on the document analysis technique of online political teaching study, more specifically of the classes from 2015 to 2021. Pedagogical of the Course; the subprojects and reports of the Pibid and Pedagogical Residency programs for the years 2018-2019 and 2020-2021. The results obtained were confirmation of a pedagogical practice in the character of theories of acculturation, in the light of Molefi Ke new ones, insofar as an epistemic alternative that seeks re-readings of the nature of world history, a creation of African cultural aspects of diaspora history , psychologically locating the African subject in relation to the culture of its people, and giving visibility to the agencies of subject people in, highlighting bridges of dialogue with peoples and cultures, with the purpose of establishing positive narratives of their subjects.

Keywords: Liesafro; Afrocentric education, Teacher training

LISTA DE SIGLAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular
CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCN- Centro de Cultura Negra
CE- Centro de Ensino
CONSUN - Conselho Universitário
EJATEC - Educação de Jovens e Adultos Nível Técnico
HQs - Histórias em Quadrinhos
IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES - Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto Federal
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LIESAFRO - Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros
MNU - Movimento Negro Unificado
MST- Movimento de Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEAB - Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros
NIESAFRO-UFMA - Núcleo Interdisciplinar de Estudos Africanos e Afro-brasileiros da Universidade Federal do Maranhão
PECC - Prática de Ensino em Componente Curricular
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPI - Pretos Pardos e Indígenas
PPP- Projeto Político Pedagógico
RF - Renda Familiar
SEDIHPOP- Secretaria de Estado de Direitos Humanos e Participação Popular
SEDUC-MA -Secretaria de Educação do Maranhão
SEPPIR - Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
SISU - Sistema de Seleção Unificada
SM - Salário Mínimo
STI - Sistema de Tecnologia da Informação
TICs- Tecnologia da Informação e Comunicação
UFMA - Universidade Federal do Maranhão

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico1: Índices de desigualdade de renda considerando cor, sexo e região.....	22
Gráfico 2: Índices das diversas desigualdade considerando cor, sexo e região.....	23
Gráfico 3: Índices de taxa de analfabetismo no Brasil entre 2016-2019	26
Gráfico 4: Percentual de pessoas de 25 ano ou mais de idade que concluíram ao menos o ensino básico obrigatório, segundo sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões 2016-2019.....	27
Gráfico 5: Contagem de Faixa Etária.....	44
Gráfico 6: Identificação Étnico-Racial.....	45
Gráfico 7: Estudantes que têm outra formação.....	46
Gráfico 8: Contagem de estudantes Formas de Manutenção Financeira do Alunos do curso.....	47
Gráfico 9: Identificação de Gênero.....	49
Gráfico 10: Nível de Satisfação do Curso.....	52

LISTA DE QUADRO

Quadro 1: Estrutura curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: sequência esperada.....	39
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	BREVES NOTAS SOBRE AS DESIGUALDADES RACIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL	17
2.1	SOBRE O RACISMO	18
2.2	RACISMO E EDUCAÇÃO	25
3	LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: uma proposta de formação docente afrocentrada	33
3.2	O SURGIMENTO DA LIESAFRO E SUA ESTRUTURA CURRICULAR	37
3.2	PERFIL DOS ESTUDANTES ATIVOS NO CURSO EM 2021	43
4	LIESAFRO: práticas de uma formação docente afrocentrada	53
4.1	INTERCÂMBIO COM PAÍSES AFRICANOS	53
4.2	O NIESAFRO E A KWANISSA COMO FORMAS DE PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTO	55
4.3	PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA- Pibid: práticas pedagógicas emancipatórias	58
4.4	RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: práticas de uma educação em afroperspectiva	70
5	CONCLUSÃO	82
	REFERÊNCIAS	84
	APÊNDICES	87

1 INTRODUÇÃO

O curso Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros-Liesafro da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) é um curso de licenciatura criado pela Resolução nº 224 - CONSUN de 24 de Fevereiro de 2015, com a primeira turma iniciada no mesmo ano, e tem como objetivo formar profissionais docentes para atuar em quatro áreas das Ciências Humanas no âmbito da educação básica: História, Geografia, Filosofia e Sociologia nos anos finais do ensino fundamental menor e em História no ensino médio.

Iniciativa pioneira no Brasil, vem desde a sua criação destacando-se pela sua postura de busca por transformação social através da educação, de valorizar a relação da universidade com a educação e com os movimentos sociais; por desenvolver uma formação de professores que tome o continente africano e sua diáspora, especialmente no Brasil, como referência central. Ao promover debates e ações de combate ao racismo, evidencia ser fundamental reconhecer a existência deste com a finalidade de pensar e executar ações antirracistas no caminhar rumo à emancipação, horizonte possível por meio da consciência e valorização da diversidade cultural.

Nesta perspectiva, a licenciatura em Estudos Africanos tem fomentado uma formação de professores que pressupõe a Lei nº 10639/03, que versa sobre a obrigatoriedade da inserção da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas de educação básica seja na esfera pública ou privada no Brasil. Vale ressaltar que o curso funciona no campus da UFMA de São Luís, capital do Maranhão, um dos estados mais negros do Brasil (BRASIL, 2021).

Este trabalho monográfico tem como tema a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e a formação de professores que é ofertada, a qual consideramos ser voltada para uma educação antirracista e para a promoção da justiça curricular, questiona o currículo eurocêntrico, e defende um currículo inclusivo para a história e os diversos saberes do povo negro brasileiro, portanto, uma formação docente afrocentrada. Buscou analisar sua proposta pedagógica e ações desenvolvidas no âmbito do curso através de seus contatos com o continente, através do

Núcleo Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, (Niesafro), da revista Kwanissa e das práticas pedagógicas desenvolvidas nos Programas de Iniciação à Docência PIBID e Residência Pedagógica (PRP) como campo de prática afrocentrada.

Considerando o caráter inovador da proposta da Liesafro no que tange a ideia de distanciamento de uma prática de ensino balizada no eurocentrismo, uma vez que se articula uma educação fundada em novas experiências ou propostas epistemológicas, este trabalho foi desenvolvido à luz da teoria da afrocentricidade, uma abordagem epistemológica inovadora, de Molefi Kete Asante (2008), ao perceber aspectos que caracterizam a licenciatura enquanto uma proposta de formação afrocentrada.

Nesta lógica, a questão que buscamos responder neste trabalho é: como a Liesafro coloca em prática a formação docente afrocentrada? Nesse sentido, nosso campo de pesquisa é o próprio curso de Estudos Africanos, do qual escolhemos analisar sua proposta de formação docente, através de seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e suas práticas, através de sua relação com países africanos, de Núcleo de pesquisa, de sua revista e dos programas de iniciação à formação docente e de residência.

Deste modo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: 1) analisar o cenário nacional de desigualdades que afetam a população negra e justificar a necessidade de ações políticas como a criação da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros; 2) analisar a proposta de formação do curso; e 3) analisar a formação docente praticada pelo curso.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na técnica de análise documental e aplicação de questionário on-line junto ao corpo discente ativo do curso, mais especificamente das turmas de 2015 a 2021. Tal questionário foi composto por 69 questões, abertas e fechadas, na tentativa de coletar informações que nos permitissem traçar um perfil do corpo discente do curso e suas opiniões e expectativas a respeito dele. Quarenta e quatro estudantes responderam a pesquisa, entre os meses de abril e maio de 2021. Como principais documentos tivemos os anuários do IBGE, o Projeto Político Pedagógico do Curso; os subprojetos e relatórios dos programas Pibid e Residência Pedagógica dos anos 2018-2019 e 2020-2021. Estas fontes nos

possibilitaram analisar tanto a proposta de formação da Liesafro quanto como essa formação é colocada em prática, para isso foi igualmente importante a produção de bibliografia do corpo docente do curso, as entrevistas por eles dadas, nas quais o tema principal era o próprio curso.

Esta pesquisa mostra-se relevante por tratar de um objeto de pesquisa relativamente novo no Brasil, considerando que a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, na modalidade graduação foi a primeira no país e a terceira no mundo; a existência do racismo estrutural e a desigualdade racial; por tratar de uma proposta educacional que considera as relações étnico-raciais em um estado majoritariamente negro. Ainda, este trabalho poderá contribuir para as discussões sobre a educação das relações étnico-raciais no contexto maranhense, sobre racismo, anti-racismo e novas experiências educacionais.

Fazem-se necessárias algumas considerações a respeito das principais teorias que orientam as reflexões acerca deste trabalho. A conceituação teórica aqui abordada denomina-se Afrocentricidade e não afrocentrismo, pois não foi estabelecido partindo de uma premissa com caráter de dominação aos modos do eurocentrismo. Deste modo, não trata-se de um antagonismo com relação à perspectiva hegemônica do qual muito se tem discutido, mas de uma proposta epistemológica inovadora que visa re-alocar o lugar do “sujeito africano” na história. Entende-se como “sujeito africano” pessoas nascidas na África ou da diáspora africana.

De acordo com Asante (2009, p. 93), “a ideia afrocêntrica refere-se essencialmente à proposta epistemológica do “lugar” considerando que os africanos foram deslocados em termos culturais, psicológicos, econômicos e históricos, para ele, é essencial que qualquer avaliação de suas condições em qualquer lugar (país), seja feita com base em uma localização centrada na África e sua diáspora. A afrocentricidade caracteriza-se pois, como “pensamento, que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos, atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos.”

Uma das preocupações do afrocentrista deve ser situar-se no lugar do sujeito africano, no exercício de fazer leituras de contextos, eventos, e ou

qualquer produção no campo das relações sociais, humanas etc. com o objetivo de dar-lhe centralidade com relação a estes acontecimentos.

Conforme Asante (2009, p. 96), os aspectos que configuram o pensar em perspectiva afrocentrada são: interesse pela localização psicológica; compromisso com a descoberta do lugar do africano como sujeito; defesa dos elementos culturais africanos; compromisso com o refinamento léxico; e o compromisso com uma nova narrativa da história da África.

No contexto da educação brasileira, sabe-se que a raça e o racismo são categorias indutoras de processos discriminatórios, a gerar desigualdades raciais explicitados em diversas pesquisas demográficas realizadas a nível nacional. Considerando o racismo estrutural e os seus atravessamentos na educação do país, Régis e Neris (2019, p. 994) suscitam um interessante debate em torno da necessidade de entender o currículo escolar como carregado de intencionalidades políticas. Por isso, é importante refletir “acerca do contexto político, social, econômico e cultural em que o currículo está inserido, bem como das disputas políticas em torno do que é considerado importante para ser ensinado nas instituições educacionais.”

Neste sentido, deve-se questionar a ausência do sujeito africano no currículo brasileiro com a finalidade de reivindicar o seu caráter democrático.

Qual é o lugar imposto à negra e ao negro brasileiros? Que tipo de conhecimentos lhes são ofertados? Porque é negado à população brasileira o acesso à diversidade de saberes dos quais somos herdeiros desde África e que somaram-se aos saberes das populações que habitavam este país antes da chegada dos/as europeus? Como podemos superar essa estrutura? Essas questões são importantes para refletirmos sobre as posturas que nós, professoras e professores, podemos e devemos tomar frente a esse quadro que nega a nossa história e folcloriza a Cultura Africana e Afro-Brasileira. (REGIS E NERIS, 2019, p.1006)

Sobre a égide dessas discussões, compreendemos que a promoção de uma justiça curricular é etapa essencial no projeto da promoção de uma educação afrocentrada no Brasil. Almeida (2019), Gomes (2005), Munanga (2001), Silva (2018), Santos (2002), Coelho e Coelho (2018), Regis e Neris (2019), Neris et al (2021), Louro (2000), Faria (2019), Silveira (2015) são parte do aporte teórico utilizado neste trabalho.

Este trabalho foi estruturado em cinco partes. Na Introdução, traçamos uma breve apresentação do tema do trabalho, do problema, dos objetivos gerais e específicos e uma breve discussão sobre as perspectivas teóricas que orientaram as reflexões aqui apresentadas; o capítulo 2, intitulado “Breves notas sobre a desigualdade racial e educacional no Brasil”, onde apresentamos alguns dados e discussões sobre desigualdade racial e educacional no país, com a finalidade de situar a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros no contexto brasileiro; o capítulo 3; intitulado “Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma proposta de formação docente afrocentrada” fazemos uma apresentação do curso enquanto proposta de educação à luz da teoria da afrocentricidade e de promoção da justiça curricular; no capítulo 4, intitulado “PIBID e Residência Pedagógica: práticas de uma educação afrocentrada”, apresentamos um histórico dos programas de iniciação à docência enquanto programas institucionais de prática educativa das licenciaturas no Brasil, seus funcionamentos na LIESAFRO, seguido da descrição e análise das atividades desenvolvidas em cada programa e por fim, a conclusão.

2 BREVES NOTAS SOBRE AS DESIGUALDADES RACIAL E EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste capítulo, faremos uma contextualização do racismo os reflexos das desigualdades racial e educacional que afetam drasticamente a população negra brasileira; olharemos para a educação como um dos agentes promotores da desigualdade, mas também como uma possibilidade de viabilização de sua superação

2.1 SOBRE O RACISMO

Gomes (2005) ao discutir sobre aspectos relacionados as questões raciais no Brasil pontua sobre a contribuição dos movimentos sociais, principalmente do Movimento negro no que tange à redefinição e ao redimensionamento da questão social e racial no Brasil, dando uma dimensão e interpretação políticas à leitura da realidade do país. Segundo ela, os movimentos sociais desenvolvem um importante papel de agentes educadores do Brasil ao passo que estabelecem diálogos entre a sociedade civil e a academia.

Almeida (2019, p.50) afirma que o racismo tem caráter estrutural e sistêmico, que a desigualdade racial no Brasil é inquestionável e persiste devido à fragilidade de políticas públicas para o seu enfrentamento, o racismo é um dos principais problemas a ser enfrentado atualmente rumo à emancipação e ao desenvolvimento do país. Para ele, “o racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica”. Mas entendê-lo como “estrutura” não significa dizer que o racismo seja uma condição incontornável e que ações e políticas antirracistas sejam inúteis.

Ao compreender o racismo como parte da normalidade sistêmica das relações estabelecidas nesta nação, podemos inferir que este elemento, ou esta categoria de classificação social, entre brancos e negros, pode ser percebida enquanto narrativa histórica, possibilitando-nos visualizar sua

prevalência entre as raças entendidas aqui como branca, negra (pretos e pardos)

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado, bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. (...) a diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez que o racismo no Brasil não faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum (SANTOS, 2002,p. 13).

Mas o que é o racismo? E como ele é capaz de operar como gerador de desigualdade? Gomes (2005) nos ajuda a entender como o racismo opera e se manifesta em nossas relações cotidianas.

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de ideias e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.(GOMES, 2005,p. 52)

Segundo Neris (2019, p. 10) a característica mais evidente do conceito de desigualdade é o fato dele ser relacional, que coloca em evidência as relações de poder. Então, pensar em desigualdade, ou desigualdades, implica em pensar nas relações de poder estabelecidas no interior das sociedades e que hierarquizam o acesso aos bens e direitos por elas produzidos. Para elas, uma vez que concebemos a desigualdade como um conceito relacional, precisamos destacar que devemos usá-lo no plural, com o objetivo de considerar que quando falarmos em desigualdade econômica na América Latina, por exemplo, precisamos perceber que esta comporta várias outras desigualdades: educacionais, culturais, de gênero, raciais, territoriais, e muitas outras.

Munanga (2001, p.37) aponta que o brasileiro não é racialmente identificado enquanto negro, branco, indígena, amarelo ou mestiço por meio de

uma genealogia ou dados genéticos de cada indivíduo, pois essa identificação “não se coloca no plano do genótipo, mas sim do fenótipo, num país onde, segundo Oracy Nogueira, o preconceito é de marca e não de origem”.

Deste modo, o termo raça deve ser entendido como um termo teórico que serve para compreender as dinâmicas sociais aqui tecidas, termo tomado e ressignificado pelo Movimento Negro no âmbito das articulações políticas em prol do bem viver dos negros e negras no país. Gomes (2005 p.45) diz que “não estamos nos referindo de forma alguma, ao conceito biológico de raças humanas usadas em contexto de dominação, como foi o caso do nazismo de Hitler, na Alemanha”.

No Brasil, as diferenças sociais entre brancos e negros são explicitadas no cotidiano. Pessoas negras são a maioria entre as que possuem rendimentos mais baixos e vivem em condições de maior vulnerabilidade, como evidenciado estatisticamente. Conforme Gomes (2005, p. 46), “o abismo racial no Brasil existe de fato”. Pode-se afirmar que os corpos racializados acessam e são atravessados de forma discriminatória em diversos âmbitos, a exemplo da educação, saúde e moradia, propiciando impossibilidade de gozo pleno de direitos por parte da população negra ou demais grupos excluídos.

As pesquisas de dados demográficos são essenciais no processo de reivindicação de direitos humanos e sociais no Brasil. A inserção do quesito raça/cor nas pesquisas de coletas de dados foi resultado das reivindicações do Movimento Negro, pois está informação é essencial para justificar a implementação de políticas afirmativas para as populações que sofrem com processos discriminatórios. Uma vez que são pesquisas responsáveis por configurar a realidade das condições de vida dos brasileiros em diversos níveis, tanto em termos qualitativos, quanto quantitativos. A partir desses dados podemos afirmar que existe racismo no Brasil baseados em informações objetivas, por exemplo.

Senkevics (2016, p.41) lembra que o primeiro censo demográfico realizado na América Latina data da década 70 do século XIX, ligado a aspirações de projetos de modernização nacionais, com o objetivo de desenvolver-se a partir da ideia de racionalização da vida social ancorada pelo progresso científico. “Nesse contexto, os levantamentos censitários de dados se

mostraram cruciais para a consolidação institucional do Estado, assim como para conferir maior governabilidade à população.”

No Brasil, o primeiro censo demográfico data de 1872, PIZA, ROSEMBERG 2012 apud SENKEVICS, 2016 afirmam que este primeiro censo já utilizava um critério misto de fenótipo e descendência e também foi adotado no segundo censo demográfico, realizado em 1890, apontando que a questão racial tem acompanhado os censos demográficos desde quando aqui instaurados.

Senkevics et al (2016) observaram que no censo de 1900 e 1920 o quesito cor não foi apreendido e relaciona com os discursos oriundos do racismo científico, que foi acolhido pelo Estado, que neste período punha em prática as políticas higienistas e os projetos de embranquecimento populacional, tais como: as políticas de incentivo a imigração europeia. Salientamos que a respeito da imigração europeia do início do século XX, incentivados pelo próprio Estado brasileiro à época, estas ações devem ser compreendidas como política de cotas com o objetivo de “evoluir” - leia-se embranquecer - a nação aos moldes europeus na medida que negava-se qualidade de vida para os negros brasileiros.

O quesito cor só foi inserido novamente nas pesquisas nos idos de 1940, quando o Brasil entrou para o rol das nações que passaram a realizar censos modernos decenais de maior qualidade técnica e sob responsabilidade do IBGE.

E assim permaneceu pelas décadas seguintes até a redemocratização, com exceção do ano de 1970, em plena ditadura militar, em que se retirou dos questionários do censo a classificação racial. Essa decisão esteve ancorada no seguinte raciocínio: o ideal antirracista implícito no “mito da democracia racial”, que alcançou seu auge durante o regime militar, era também *antirracalista*, no sentido de que buscava combater o racismo eliminando as próprias ferramentas para se abordar a questão racial, apostando que a supressão da noção de raça levaria a superação do racismo (GUIMARÃES, 1999, p.41 apud SENKEVICS, 2016)

Graças a inserção do quesito cor/raça, nas últimas décadas as políticas afirmativas têm sido pautadas em diversas esferas, mesmo que atravessadas por discursos de opiniões que divergem sobre as suas necessidades e eficácia. Sobre isto, Munanga (2001, p.32.) observa que “qualquer proposta de

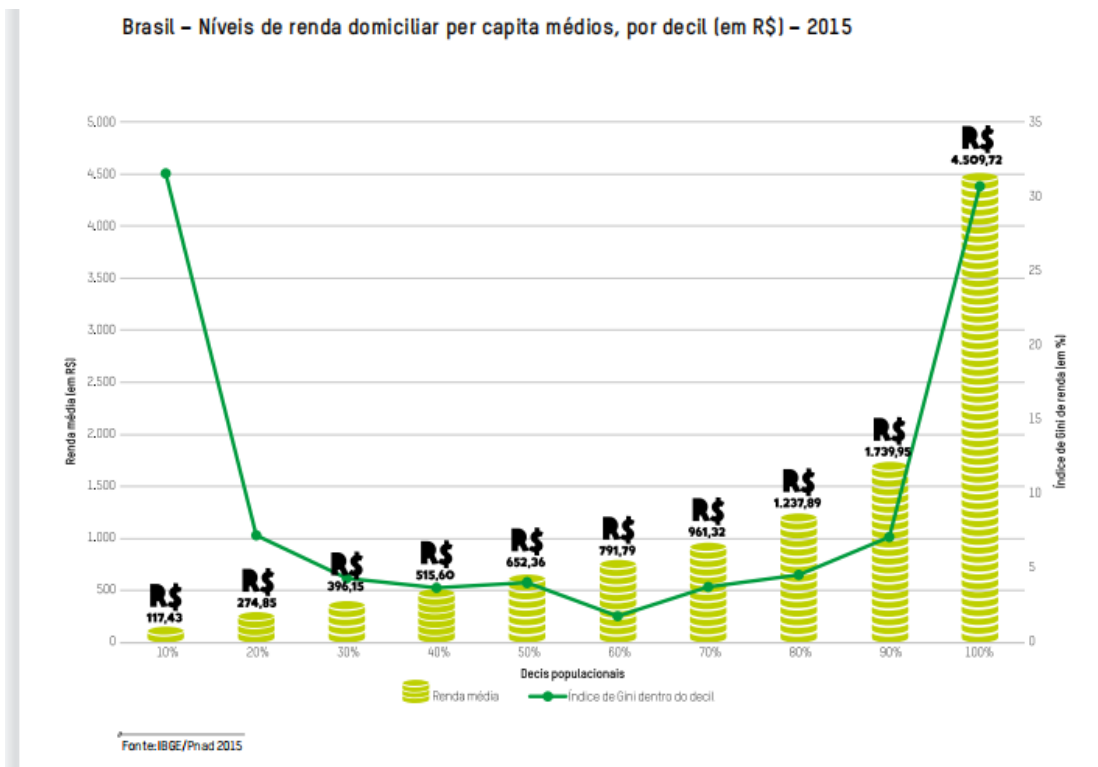
mudança em benefício dos excluídos jamais receberia um apoio unânime, sobretudo quando se trata de uma sociedade racista.” Acredita-se que tamanho desconforto e incômodo tem relação com a capacidade de redefinição da ordem social instituída gerada por essas ações.

Sobre os índices de desigualdades no país, com base no relatório publicado em 2017 pela Oxfam Brasil, a constituição de 1988 foi um ponto de partida para uma mudança multidimensional com relação ao reconhecimento do problema da desigualdade e da necessidade de superá-la. Nota-se no pós 1988 o início de mudanças no sentido de ações com o objetivo de superar o problema da desigualdade. Porém, apesar de dignos de reconhecimento, os resultados observados não passam de um início rumo a uma longa caminhada:

Se mantido o ritmo médio de redução anual de desigualdades de renda observado desde 1988, levaríamos 35 anos para alcançarmos o nível que Uruguai está hoje. Seriam necessários 75 anos para chegarmos ao patamar atual do Reino Unido. (BRASIL, 2017, p.19)

Com relação aos índices de desigualdade de renda considerando cor, sexo e região, vejamos a figura a seguir:

Gráfico1 : Índices de desigualdade de renda considerando cor, sexo e região

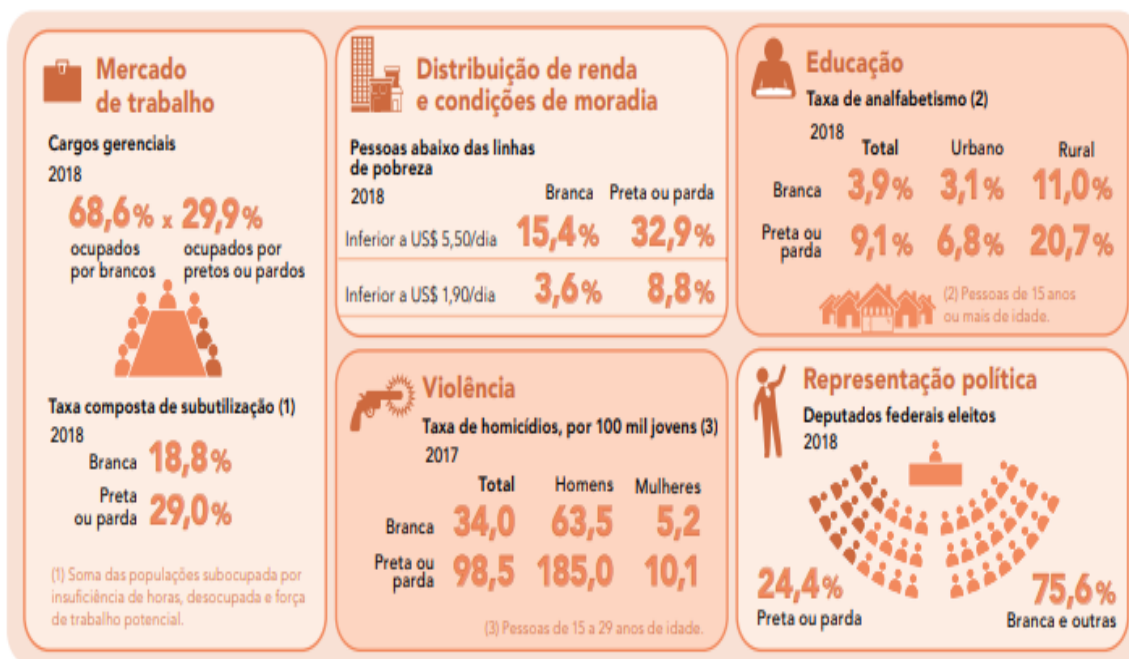


Fonte: Relatório Oxfam (2015, p. 23).

O relatório aponta que a grande maioria dos brasileiros têm uma renda média per capita de até um salário mínimo por mês. Considerando os valores de 2015, ano da última Pnad, segundo a pesquisa, seis em cada 10 pessoas têm uma renda domiciliar per capita média de até R\$792,00 por mês. De fato, 80% da população brasileira – isto mostra que 165 milhões de brasileiras e brasileiros – vivem com uma renda per capita inferior a dois salários mínimos mensais.(BRASIL, 2017, p.21)

Dados da pesquisa realizada pelo IBGE (2019) sobre desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil concluem que a população negra sofre mais em situação de vulnerabilidade econômica e social no Brasil, e que este dado decorre em face do caráter histórico de desenvolvimento do país, em que se produziram desigualdades ou clivagens que inviabilizaram pessoas negras de alcançar ascensão em algum nível.

Gráfico 2 : Índices das diversas desigualdade considerando cor, sexo e região



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Na figura acima, a pesquisa evidencia índices de representação da população negra comparada a população branca considerando aspectos econômicos e socioculturais como representação política, educação, violência, mercado de trabalho, distribuição de renda e condições de moradia. Com relação ao mercado de trabalho, apenas 29,9% de ocupação em cargos de gerência é por pessoas negras, enquanto 68,6% dos cargos são ocupados por pessoas brancas. A respeito da taxa composta de subutilização, o resultado é de 18,8% entre brancos e 29,0% entre negros

Com relação aos índices de violência (2017), que levaram em consideração o recorte racial e de gênero, a pesquisa apontou que entre a população branca e negra, os valores são, respectivamente, 34,0% e 98,5%. Neste sentido, ser negro no Brasil aumenta exponencialmente a possibilidade de ser vítima de violência. Quando a comparação está entre homens negros e brancos, a pesquisa constatou que a violência incidente em homens negros é de 185% enquanto que em homens brancos o percentual é 63,5%. O índice de casos de violência com relação entre as mulheres é menor em relação aos homens, porém, em comparação entre brancas 5,2% e negras 10,1% as chances de mulheres negras serem vítimas de violência quase dobra.

Com relação a distribuição de renda e situação de moradia (2018), os dados apontam que o percentual de pessoas vivendo abaixo da linha da pobreza com valor inferior a US\$ 5,50/dia entre brancos e negros são respectivamente, 15,4% e 32,9%. Entre brancos e negros que vivem com valor inferior a US\$ 1,90/dia é de brancos com 3,6% e negros de 8,8%. Sobre os aspectos educacionais, a pesquisa aponta para resultados que reafirmam a racialização no Brasil como um aspecto que induz a população negra a ocupar os piores índices nas pesquisas realizadas. Vejamos.

Sobre a taxa de analfabetismo, concluiu-se que há prevalência entre negros (9,1%) na comparação com brancos (3,9%). Em comparação com relação à zona rural e urbana, o percentual de brancos que residem nestas zonas é, respectivamente, de 11,0% e 3,1%, já entre negros residentes na zona rural e urbana os percentuais são, respectivamente, 20,7% e 6,8%. Isto mostra que ser negro e residir em zona rural são características que aumentam consideravelmente o índice de analfabetismo desta população.

Percebe-se, a partir da exposição dos dados na pesquisa, que as diferenciações e classificações entre pessoas e grupos são categorias sociais que os direcionam a lugares sociais nem sempre desejados, no sentido que as categorizações de raça, gênero, sexualidade são dotadas de pressuposições, preconceitos e estereótipos balizadores de fobias sociais.

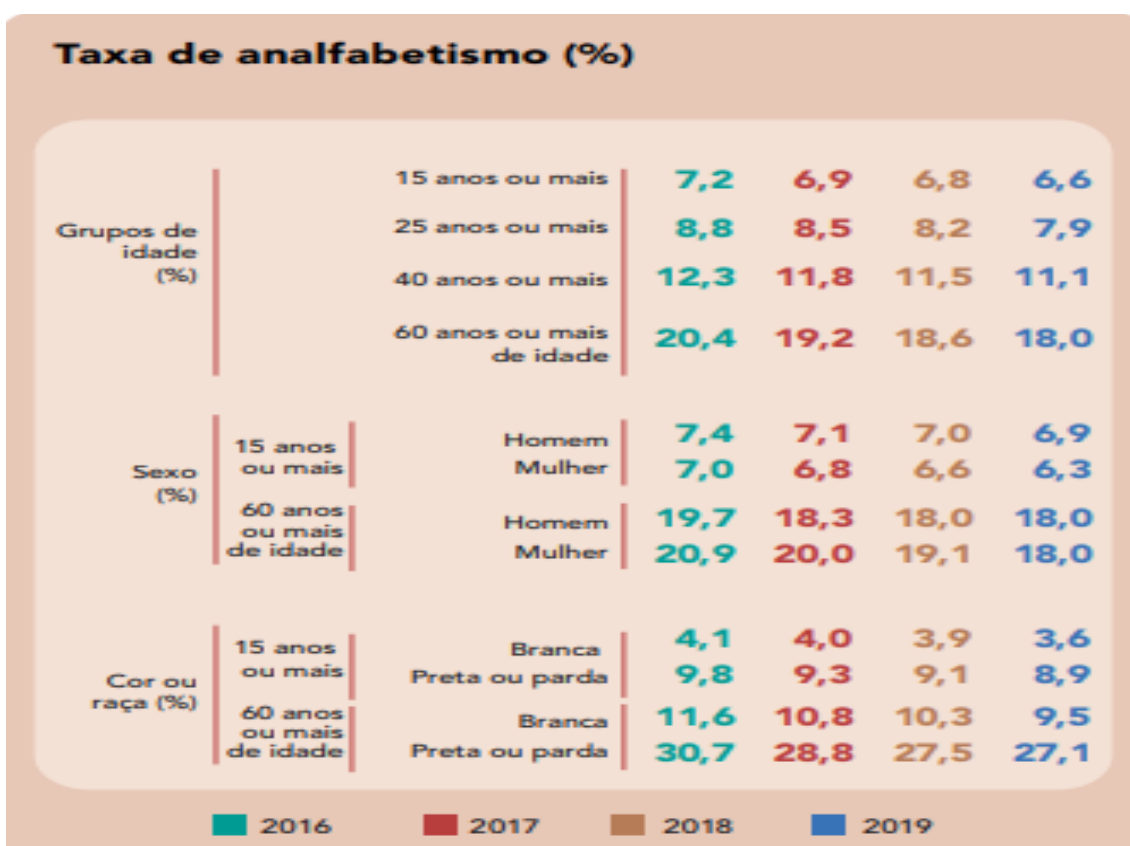
Sobre o racismo, percebe-se sua operacionalidade por meio de discriminações no âmbito social e histórico. De acordo com Regis, Neris (2019, p. 4), a historicização do conceito de raça auxilia na compreensão do conceito de racismo. Toda via, é necessária a sua distinção de outras duas categorias: preconceito e discriminação, que tem ligação ao conceito de raça. Segundo as autoras, “preconceito racial corresponde a um juízo de valor formulado com bases em estereótipos sobre membros de um grupo racialmente identificado e que pode ou não levar à discriminação racial.”

Discriminação é o tratamento diferenciado dado a indivíduos pertencentes a um dado grupo racialmente definido. Discriminação envolve então, uma relação de poder na qual pode ser conferida vantagem ou desvantagem a determinado sujeito devido à sua condição racial.(NERIS, 2019, p. 4).

2.2 RACISMO E EDUCAÇÃO

No âmbito educacional, segundo a Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios Contínua (PNAD Educação 2019) do IBGE, 71,7% dos jovens fora da escola são negros enquanto apenas 27,3% são brancos. Sobre os índices de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais, 3,6% de pessoas brancas eram analfabetas, enquanto pessoas negras chegavam ao índice de 8,9% no mesmo período. Vejamos no gráfico 3.

Gráfico 3: Índices de taxa de analfabetismo no Brasil entre 2016-2019

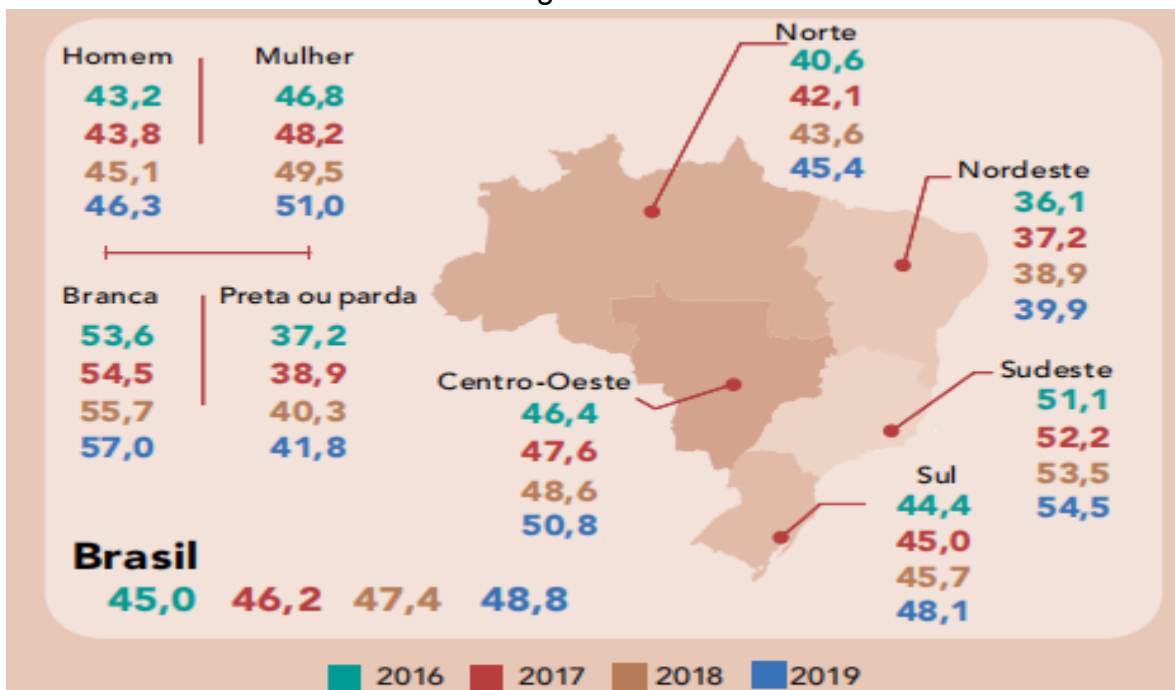


Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Os resultados obtidos pela pesquisa sobre o contexto educacional brasileiro a partir do recorte de raça aponta para a necessidade de levarmos em consideração a persistência do racismo e como ele limita, em termos da materialidade, os corpos racializados, na medida que é agente indutor de trajetórias, impõe limites, hierarquiza e subjugam.

Na pesquisa sobre pessoas na faixa etária de 25 anos ou mais que concluiriam ao menos a etapa do ensino básico obrigatório, segundo sexo, cor ou raça e as grandes regiões, observemos a Gráfico a seguir:

Gráfico 4: Percentual de pessoas de 25 ano ou mais de idade que concluíram ao menos o ensino básico obrigatório, segundo sexo, a cor ou raça e as Grandes Regiões 2016-2019



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2019.

Segundo dados acima apresentados, com relação à cor ou raça, novamente, a diferença foi considerável, registrando-se 10,4 anos de estudo para as pessoas de cor branca e 8,6 anos para as de cor preta ou parda, diferença de quase 2 anos entre esses grupos, o que se mantém desde 2016. Estes dados colocam em debate a questão: como o fator raça tem caráter indutor no desempenho escolar desde indivíduo? Sobre isso, pode-se relacionar ao fato da operacionalidade de concepções de cunho racista que certamente têm influenciado as subjetividades de negros e negras, bem como na autoestima, além das condições materiais em que estes estão geralmente inseridos. A pobreza e escassez de recursos afeta majoritariamente esta população.

Neste sentido, pode-se inferir que existe a necessidade de refletirmos sobre os dados educacionais brasileiros levando em consideração a emergência da raça e a existência do racismo como elemento impeditivo de

peças não brancas exercitarem o direito a educação de forma qualitativa e sem constrangimentos pois como afirma Gomes (2005) os abismos apontados pelas pesquisas sobre o desempenho educacional entre negros e brancos no contexto brasileiro tem íntima relação com a questão racial.

O racismo no Brasil é alicerçado em uma constante contradição. A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial mas no entanto as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país. (Gomes, 2005,p.46)

Entende-se a escola como estrutura institucional organizada com a finalidade de educar, lapidar ou contribuir para que os indivíduos possam conviver de forma harmônica em sociedade. Para Almeida (2019), quando entendemos o racismo como elemento estrutural da nossa formação enquanto sociedade, isso significa que este racismo estará presente em todos os âmbitos organizacionais que promovemos enquanto sociedade racista.

Nesta perspectiva, ao situar a escola enquanto fruto das nossas relações sociais, é importante considerá-la enquanto reprodutora do racismo, bem como as implicações disso na vida das pessoas que a vivenciam. No entanto, conceber o racismo enquanto parte da normalidade do pensamento ocidental moderno, ainda segundo Almeida (2019, p.50), não significa que devemos aceitá-lo, pelo contrário, diante disto devemos considerar o problema e assumir enquanto corpo social uma postura antirracista. As cotas para concursos públicos, cotas raciais para ingresso no ensino superior, participação em trabalhos de áudios visuais e etc., são exemplos de políticas afirmativas que buscam impactar positivamente a população negra e pobre e são sinônimos de posturas antirracistas frente ao racismo institucional.

Conforme Almeida (2019, p.35), nos debates sobre a questão racial podemos encontrar diversas definições de racismo. Assim podemos classificar o racismo a partir de três concepções: racismo individualista, onde o racismo se relaciona no âmbito subjetivo, individual; racismo institucional, que estaria relacionado ao âmbito do Estado; e a concepção estrutural.

Para Neris (2019, p. 8) uma das vantagens da análise do racismo em termos estruturais é a ênfase em seus aspectos políticos e históricos. Deve-se

entender o racismo como um processo político na medida em que depende do poder político para funcionar de forma sistêmica no interior de uma sociedade, distribuindo os bens entre os sujeitos de forma racialmente desigual, concedendo vantagens a uns e impondo desvantagens a outros.

No âmbito educacional é importante compreender como o racismo se relaciona com a escola enquanto instituição para que possa-se pensar ações antirracistas capazes de igualar as oportunidades de formação educacional para todos. Nesse sentido, como bem colocam Regis e Neris (2019, p. 993) “são muitos os desafios para que a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja abordada com a seriedade, a rigorosidade e a complexidade necessárias” diante da cultura racista secular. No contexto educacional, “particularmente, no âmbito da formação, na formação de professores/as nas Instituições de Ensino Superior (IES), o que requer mudanças estruturais nos currículos dos cursos de Pedagogia e das demais licenciaturas.”

No Brasil, as IES têm por obrigação formar professores capazes de pensar as conexões Brasil-África e a formação da nação, integrando a participação dos negros e negras como sujeitos que participam ativamente da construção do país, relacionando com a existência do colonialismo europeu, sem que, no entanto, deixem-se cooptar por narrativas eurocêntricas. Em outras palavras, a formação docente precisa trazer para o centro do debate as dinâmicas coexistentes no mundo que sempre estiveram para além do norte global. Esta demanda tem caráter obrigatório desde a sanção da lei 10.639/2003.

Regis e Neris (2019, p. 992) entendem que “a implantação do arcabouço legal do Estado Brasileiro, datado de 2003, que busca incluir a população negra brasileira a direitos antes alijados, tem significativa importância para superação das desigualdades étnico-raciais”. Desse modo, para as autoras, a criação de políticas antirracistas no âmbito educacional é de suma importância para o combate às desigualdades que afetam a população negra brasileira, o que concordamos, principalmente quando analisamos os dados já expostos neste trabalho que demonstram o quanto a desigualdade educacional está relacionada à racial.

Para além da Lei nº 10.639/2003, outras normas visam nortear as atuações do rumo ao que manda a lei, tais como:

- i. A Resolução nº 01 de 17 de junho de 2004 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004);
- ii. a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2008);
- iii. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012)
- iv. A chamada lei de cotas Lei nº 12.711/2012 que dispõe sobre o ingresso nas Universidades Federais e nas Instituições Federais de Ensino Técnico de Nível Médio e dá outras providências (BRASIL, 2012)

Regis e Neris (2019, p. 992) destacam a importância desse conjunto de normas, “[...] por ele representar a passagem dos debates realizados pelo social para o corpo jurídico, um movimento de reconhecimento de direitos fundamentais para a construção de uma sociedade justa. Ele demonstra, igualmente, a importância das lutas dos movimentos negros contemporâneos.

Mas quais fatores configurariam a inserção do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira nos currículos das IES e da educação básica? Regis e Neris (2019) entendem que para uma implementação efetiva dos princípios educacionais que considerem o legado dos negros e negras da diáspora africana e do continente africano é necessário:

[...] justiça e igualdade de direitos sociais, civis, políticos, culturais e econômicos; valorização da história, cultura, identidade e memória da população negra, bem como a divulgação e o respeito aos processos históricos de resistência negra; mudanças de discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas e no questionamento das relações étnico-raciais fundadas em preconceitos e estereótipos, que veiculam um falso

sentimento de superioridade da população branca e de inferioridade da população negra. Para tanto, é fundamental desestabilizar o currículo eurocentrado para que a diversidade étnico-racial seja contemplada e para que o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira seja estruturante das práticas curriculares em direção à justiça curricular.(REGIS e NERIS, 2019, p.994)

Neste caso, compreende-se que só será possível vivenciar uma educação emancipada quando realocarmos as narrativas sobre o negro para além das configurações do pensamento eurocêntrico, deslocando o arquétipo da narrativa homem, branco, cis-heteronormativo para agregar outras narrativas de corpos plurais e diversos no e do mundo. Nesta perspectiva, promover uma justiça curricular requer "mudanças", "diálogos" e "romper de elos" como aponta Silva (2018, p. 136):

O diálogo entre culturas é o grande desafio da educação das relações étnico-raciais. Como estabelecer diálogo entre distintas visões de mundo? Como negociar mudanças? Como estabelecer metas e atingi-las, sem imposições? Que elos queremos criar? Que elos há que romper? Em se tratando de estabelecimentos de ensino, inclusive universitários, que pedagogias somos constrangidos a criar? Como fazer face ao confronto entre *branquitude* e *negritude*? Entender que não se trata de uma disputa, uma vez que negritude não é um *status*, uma posição, mas um movimento de afirmação e reconhecimento das raízes africanas.

Regis e Neris (2019, p. 994) frisam que é necessário reformular o currículo com a finalidade de promover a justiça curricular, e que esta justiça poderá ser concretizada após a análise do currículo que é legislado, levando em consideração que tudo que é realizado em sala de aula deve ser respeitoso e atender às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; deve ser ético, solidário e colaborativo, vislumbrando, coletivamente, a construção de um mundo mais humano, justo e democrático.

De acordo com Ponce, (2018, p.794) em suma, todo currículo é um projeto de sociedade humana, pois, segundo ela, as indagações primeiras utilizadas como princípios de inscrição são relacionadas ao tipo de sujeito que se quer formar:

Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano, de cultura. São perguntas que pautam propostas de currículos: que sociedade se deseja ter em um futuro próximo e longínquo? Que pessoas são desejáveis na sociedade? Como formá-las? Com que valores éticos? Que conhecimentos são necessários

para viver (dignamente) neste mundo e para a construção de outro mundo possível? Diferentes projetos de sociedade demandam diferentes formações. (PONCE, 2018, p.794)

Neste sentido, no contexto brasileiro, precisamos refletir sobre o papel da educação no projeto de formação dos sujeitos, pois segundo Almeida (2018), a História da Educação se confunde com a história do racismo.

No Maranhão, a Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros simboliza estas reflexões com relação às configurações estabelecidas nas dinâmicas sociais do Brasil desde a diáspora africana até os dias atuais. Desde 2015 tem atuado como instituição formadora de profissionais docentes capazes de atuar nas escolas de educação básica e ou secretarias de educação, levando em consideração a importância de estabelecer uma Educação das Relações Étnico-Raciais no combate ao racismo estrutural e como princípio para uma educação intercultural e emancipatória.

3 LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: uma proposta de formação docente afrocentrada

Neste capítulo falaremos da atuação do curso enquanto proposta educacional afrocentrada à luz da teoria da afrocentricidade, buscando demonstrar, através de sua estrutura e ações práticas, por que a consideramos como uma proposta de educação afrocentrada e sua importância na construção de uma educação antirracista e emancipatória

3.1 EDUCAÇÃO AFROCENTRADA: o que significa?

Deste 2015, a Liesafro vem construindo narrativas antirracistas enquanto instituição de formação docente, considerando a lei 10.639/03, que tornou obrigatório discutir uma Educação para as Relações Étnico-Raciais, e a complexidade de estabelecer estes diálogos diante de uma cultura educativa que normalizou o racismo.

Existe uma resistência em se problematizar essa temática na escola. Muitos profissionais da educação dizem não perceber na escola conflitos ligados ao racismo, ao preconceito racial e à discriminação racial, silenciando sobre essas questões (PPP, p.9, 2018)

Conforme Regis e Neris (2019, p. 996) em pesquisa realizada por Silva, et. al (2018), que teve como objetivo sistematizar e analisar a produção acadêmica sobre a educação das relações raciais no período entre 2003-2014 por meio das teses e dissertações em programas de pós graduação *stricto sensu* em educação e dos periódicos Qualis A e B na área da educação, existe uma lacuna na formação de professores no que diz respeito a lei 10.639/03. Segundo as autoras, as pesquisas analisadas apontam para anseios de uma prática que:

Seja concretizada a partir de novos referenciais epistemológicos para a efetivação de uma educação intercultural; Subsídies revisão estrutural das propostas pedagógicas das instituições de ensino; Reflita em torno da prática profissional, considere as identidades e as subjetividades; Propicie a qualificação e o aprimoramento permanente dos/as professores/as, dos/as gestores/as, da equipe pedagógica e dos/as funcionários/as; Qualifique para o enfrentamento das situações de racismo, de

preconceito racial e de discriminação racial no cotidiano escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; Possibilite a desconstrução de conceitos e conteúdos preconceituosos e discriminatórios transmitidos por intermédio dos livros didáticos; Amplie e consolide os diálogos entre as universidades brasileiras e as africanas para a produção e a socialização de conhecimentos sobre o tema, com o desenvolvimento de pesquisas conjuntas. (SILVA et al (2018) apud REGIS e NERIS, 2019, p.996)

Conforme Gomes (2005, p.149) “é necessário que, na educação, a discussão teórica e conceptual sobre a questão racial esteja acompanhada da adoção de práticas concretas”. Para ela, tem valor uma experiência de formação docente onde os professores possam vivenciar, analisar e propor intervenções que tenham como eixo central o objetivo de valorizar a cultura negra e eliminar o racismo. Deste modo, estes profissionais progredirão para além da questão conceitual do entendimento do racismo rumo a vivência prática dessas relações com a cultura negra “pois estar cara a cara com os limites que o outro me impõe, é saber relacionar, negociar, resolver conflitos, mudar valores.”

Neste sentido, o curso de Estudos Africanos têm se articulado para o desenvolvimento de uma prática educativa que viabilize uma formação de professores antirracistas, capazes de negociar e consolidar mudanças no âmbito educativo a partir de outros conceitos epistemológicos que caracterizam uma vivência mais aproximada e realista da diversidade.

Para além do Estágio Obrigatório, a graduação em Estudos Africanos e Afro-brasileiros conta com outros projetos e programas a exemplo do programa de Iniciação à Docência (Pibid), Programa Residência Pedagógica (PRP), Projetos do Foco Acadêmico, Projetos de Pesquisa e Extensão e Projetos de Ensino, que propiciam, desde o primeiro ano da graduação, que os seus estudantes possam vivenciar e atuar nas escolas públicas considerando os aspectos conceituais ofertados pelo curso. Assim, o estudante da Liesafro direciona o olhar para as vivências do cotidiano, para compreender a diversidade étnico-racial e sua relação com escola, refletindo e atuando junto à escola e à graduação sobre possíveis ações de enfrentamento ao racismo.

Diante do contexto do racismo estrutural e da produção de uma educação eurocêntrica, a Liesafro busca promover uma prática educativa

articulada a partir da teoria da Afrocentricidade como base epistemológica e como possibilidade de prática antirracista dentro destes programas supracitados. Mas o que seria uma prática educativa afrocentrada?

Considerando o colonialismo europeu e a construção de narrativas difundidas sobre o continente africano pelo eurocentrismo, Asante aponta para a necessidade de dar centralidade à África e aos africanos, visto que a maioria das informações sobre este continente são provenientes da visão europeia.

Quer se trate de economia, quer de história, política, geografia ou arte, os africanos têm sido vistos como periféricos em relação a atividade tida como “real”. Nos Estados Unidos, este descentramento afetou tanto os africanos quanto os brancos. Assim, ao falar da afrocentricidade como uma redefinição radical, procuramos reorientar os africanos a uma posição centrada (ASANTE, 2009, p. 93-94).

O pensar em perspectiva afrocentrada, deve levar em consideração alguns aspectos centrais: conforme Asante, (2009, p.96), “localização, no sentido afrocêntrico, refere-se ao lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em dado momento da história.” estar em uma localização é estar situado temporária ou permanentemente em um determinado espaço. Neste sentido, localizar psicologicamente o sujeito africano, significa situar a sua localização em termos da produção histórico-cultural do seu povo. Este sujeito está em um lugar central ou marginal em relação a sua cultura de origem? “uma pessoa oprimida está deslocada quando opera de uma localização centrada nas experiências do opressor.”(ASANTE, 2009, p.97).

O afrocentrista deve comprometer-se com a descoberta do lugar do africano como sujeito. Seu trabalho é descobrir a posição de sujeito da pessoa africana diante de qualquer situação, evento, fenômeno, texto etc... principalmente, quando relacionados às atividades dos africanos. Deste modo, o objetivo do seu trabalho é construir narrativas a partir de discursos não eurocêntricos, dando visibilidade à ação africana. (ASANTE, 2009, p.97). Na afrocentricidade, deve atentar-se a “defender os elementos culturais africanos como parte do projeto humano”. Segundo o autor, “não se pode assumir uma orientação voltada para agência africana sem respeitar a dimensão criativa da personalidade africana e dar um lugar a ela.” (ASANTE, 2009, p.97).

É fundamental, para desenvolver um trabalho em uma perspectiva afrocêntrica, ter compromisso com o “refinamento léxico”. O autor deve, minimamente, entender terminologias utilizadas no contexto africano, objetivando evitar distorções de sentidos ao utilizar termos oriundos de outras culturas e que podem acentuar preconceitos sobre essas regiões já estigmatizadas. Para Asante (2009,p. 99), um último elemento que compõe o caráter do trabalho ou pensamento afrocêntrico é o compromisso com uma nova narrativa da história da África. “Podemos presumir que o afrocentrista tenha clareza para perceber que uma das obrigações é avaliar a situação de pesquisa e então intervir de maneira adequada”. Neste sentido, é importante a criação de narrativas sobre África que a coloquem como sujeito de agência, dando centralidade às suas vivências históricas, sociais e culturais em contraposição ao discurso eurocêntrico.

No Brasil, um dos aspectos do movimento afrocentrista está relacionado a crítica à ciência moderna ocidental, de caráter cartesiano, disciplinar, que mostra-se insuficiente para compreender relações dissociadas da produção e do pensamento europeu, contribuindo para a propagação de problemas como o racismo, sexismo e entre outros. Nascimento (2009, p, 183) afirma que “a crítica feminista ao patriarcalismo, bem como a dos ex-colonizados ao eurocentrismo, revelou que as regras tidas como universais não conseguem dar conta da pluralidade das experiências humanas.”

Vale ressaltar que a afrocentricidade não reivindica um lugar de hegemonia tal qual o eurocentrismo, visto que não tem vínculo com a ideia de hierarquização de saberes e cultura. Conforme Nascimento (2009,p. 192), a alegação de uma simetria entre afrocentrismo e eurocentrismo, paralela à insistência do racismo negro dos antirracistas, não se sustenta porque deixa de levar em conta o fator da hegemonia do poder ocidental.

3.2 O SURGIMENTO DA LIESAFRO E SUA ESTRUTURA CURRICULAR

O curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros (Liesafro) é um curso de nível superior da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que visa formar profissionais docentes capacitados

para uma atuação que tenha como eixo central a educação para as relações étnico raciais. Um dos principais objetivos do curso é possibilitar aos seus estudantes uma releitura do mundo social a partir de um olhar decolonial¹, desnudando aspectos históricos, sociológicos, geográficos e filosóficos para que contribuam no processo de conhecimento e valorização do legado da população negra brasileira e africana, tendo como campo de atuação os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, além de secretarias municipais e estaduais de educação (NERIS et. al, 2021).

A Liesafro foi idealizada pela professora Dra. Katia Evangelista Regis e pelo prof. Dr. Marcelo Carvalho Pagliosa, em articulação com o prof. Dr. Carlos Benedito Rodrigues da Silva, coordenador do Núcleo de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (NEAB). Foi implantada pela Resolução nº 224 - CONSUN, de 24 de fevereiro de 2015. Teve início no dia 05 de maio de 2015, com a aula inaugural proferida pela Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, profa. Dra. Nilma Lino Gomes. Vale ressaltar que o curso foi a primeira graduação em Estudos Africanos em âmbito nacional e ainda é a única. A primeira forma de ingresso de alunos foi por meio de vestibular especial e a partir de 2016 a entrada passou a ser por meio do Sistema de Seleção Unificada-SISU.

Desse modo, a Liesafro foi inaugurada como uma das ações resolutivas diante do racismo estrutural. Resolutiva porque o curso tem como elemento central a crítica ao racismo e outras formas de discriminações negativas² que servem como instrumento de exclusão sociocultural, política e econômica. De acordo com Projeto Político Pedagógico do curso (UFMA, 2017, p. 17), o mesmo “visa propiciar “efetivamente o embasamento conceitual sobre a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas diferentes áreas de conhecimento para possibilitar o desenvolvimento de novas práticas curriculares”.

¹ Sobre a teoria decolonial, ler: DE NOVAIS REIS, Maurício; DE ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista espaço acadêmico**, v. 17, n. 202, p. 01-11, 2018.

² Sobre os usos do conceito discriminação, ler: MOREIRA, Adilson José. **O que é discriminação?**. Letramento, 2017.

O curso funciona no período noturno, ofertado pelo Campus Dom Delgado, no município de São Luís, Maranhão, com entrada anual de 40 vagas, em média; tem regime semestral, com período mínimo para integralização de 8 semestres letivos e com período máximo para Integralização de 12 semestres; tem carga horária total de 3.300 horas.

A formação de professores antirracistas fomentada pela Licenciatura em Estudos Africanos tem como base a negação da reprodução do currículo eurocêntrico da educação ocidental, em prol da reconstrução de uma educação curricular de caráter intercultural e emancipatório. Neste sentido, faz-se necessária a reformulação do currículo vigente com o intuito de promover um novo currículo, para um novo sujeito almejado. Na tabela abaixo, vejamos a estrutura curricular da Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, como base curricular para a formação de professores antirracistas.

Quadro 1. Estrutura curricular da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: sequência esperada.

1º semestre	<p>Currículo</p> <p>Teoria da História</p> <p>Filosofia e Diversidade</p> <p>Leitura e Produção Textual</p> <p>Psicologia da Educação</p>	2º semestre	<p>Didática</p> <p>África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade</p> <p>Política e Organização da Educação Brasileira</p> <p>Literatura Africana e Afro-Brasileira I</p> <p>Sociologia Geral</p>
3º semestre	<p>Fundamentos Sociológicos e Filosóficos da Educação</p> <p>África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI</p> <p>Epistemologias do Sul</p> <p>Geografia Geral</p> <p>Antropologia e Cultura</p>	4º semestre	<p>História da Educação</p> <p>Cultura e Globalização</p> <p>Etnofilosofia e Filosofia Africana</p> <p>África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea</p> <p>Literatura Africana e Afro-Brasileira II</p>
5º semestre	<p>Sociologia Africana</p> <p>História Pré-Colonial e Colonial do Brasil e do Maranhão</p> <p>Geografia da África I: População, Cidades e Geoeconomia</p> <p>Linguística Afro-Brasileira</p> <p>História da Europa</p>	6º semestre	<p>Educação das Relações Étnico-Raciais I</p> <p>História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena</p> <p>A Música Negra nas Américas no Século XX</p> <p>Movimentos Sociais e Relações Étnico-Raciais na América Latina</p> <p>História do Brasil e do Maranhão no Império</p>
7º semestre	<p>Educação das Relações Étnico-Raciais II</p> <p>História das Américas</p> <p>História do Brasil e do Maranhão na República</p> <p>Educação Escolar Quilombola</p> <p>Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos</p>	8º semestre	<p>Educação, Gênero e Sexualidade</p> <p>Língua Brasileira de Sinais (Libras)</p> <p>Geografia da África II: Recursos, Riscos e Conflitos Socioambientais</p> <p>Educação em Direitos Humanos</p> <p>Metodologia do Ensino de História</p>

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros (UFMA, 2018).

De acordo com Neris et al (2021, p. 6), “Faz-se importante enfatizar que o componente curricular denominado de História da Europa, por exemplo, é construído epistemologicamente como mais uma ferramenta para descolonizar o currículo.” A título de exemplo, pontuamos algumas das disciplinas, enfatizando os temas abordados em cada uma delas na tentativa de evidenciar a perspectiva epistêmica adotada pelo curso.

Na disciplina Filosofia e Diversidade os discentes abordarão temas como filosofia na perspectiva ocidental; cultura e história da diferença; alteridade e diferença no pensamento filosófico; Filosofia, identidade cultural e globalização; a construção cultural e filosófica da raça; Filosofia, diversidade e a questão do negro; ensino de filosofia e diversidade; Diversidade de Gênero e Ensino de

Filosofia; ruptura epistêmica, decolonialidade e povos indígenas; fenomenologia e feminismo.

Na Liesafro, os discentes têm um conhecimento aprofundado sobre o continente africano por meio das três disciplinas obrigatórias, África I,II e III. África I: Historiografia, Sociedades e Culturas da Antiguidade, os estudantes têm reflexões sobre imagens e percepções da África e dos Africanos; estudos sobre metodologia da História da África; a História da África na Historiografia; Unidade e Diversidade na História africana; África: origem da humanidade e da civilização; Sociedades Africanas na Antiguidade Clássica: impérios, reinos e hegemonias políticas.

Em África II: Estados e Sociedades do Século VII ao XVI a discussão é sobre a difusão do Islã na África; os povos do Sudão; comércio de escravizados na rota oriental; a África Oriental; desenvolvimento do Comércio entre a África e a Ásia; formação e desenvolvimento de reinos, impérios e sociedades entre os séculos VII e XVI; escravidão e tráfico de escravizados na África e no Atlântico.

Já em África III: Colonialismo, Independência e Formação da África Contemporânea aprende-se sobre questões relacionadas à África e o processo de colonização europeia; a partilha da África; Resistências Africanas: organizações, ideologias e movimentos; sobre a economia africana no mundo contemporâneo; política e nacionalismo em África e a África no contexto dos séculos XX e XXI.

Na disciplina Literatura Africana e Afro-Brasileira I, vê-se sobre a discussão dos conceitos de literatura afro-brasileira e de literatura negra; a formação de um cânone negro: história da literatura e tradição afro brasileira; representações da literatura canônica e auto-representações; a produção literária de autoria negra no período escravista no Brasil; Literaturas africanas de expressão portuguesa no período colonial e Panorama das literaturas africanas.

Em Sociologia Africana, os estudos são em torno dos pressupostos sociológicos oriundos de intelectuais africanos(as); aspectos sociais, econômicos e políticos das sociedades africanas; a diversidade cultural africana e a tradição oral africana.

Em Educação das Relações Étnico-Raciais I, vê-se sobre as especificidades das relações étnico-raciais no Brasil; a construção histórica das desigualdades entre a população negra e a população branca; lutas e reivindicações do movimento negro por escolarização; diversidade étnico-racial e currículo. A Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008.

Na disciplina Geografia da África I: População, Cidades e Geoeconomia, aprende-se sobre a formação socioespacial em África; aspectos econômicos, políticos e sociais da África; a geografia regional africana; Geografia política e geopolítica da África; relações comerciais e políticas dos países africanos com outros países do mundo, relações Brasil/África na contemporaneidade e geografia da diáspora.

Na disciplina Linguística Afro-Brasileira, há um aprofundamento sobre os seguintes temas: Linguística e História da África, troncos linguísticos africanos; Línguas africanas no Brasil; presença africana no português falado no Brasil; importância das línguas africanas nas religiões afro-brasileiras; Etnolinguística e etnoterminologia das populações afro-brasileiras.

Por último, na disciplina Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos, discute-se sobre a História da civilização árabe-islâmica; origens e desenvolvimento do nacionalismo árabe; a criação das fronteiras nacionais no Oriente Médio; o choque de civilizações: o debate acerca do Orientalismo na História; o conflito entre Israel e Palestina; transformações e permanências econômicas, políticas, culturais e sociais das sociedades asiáticas do século XIX a XXI; o subcontinente indiano; do Japão medieval à atualidade; a China nos séculos XX e XXI: da revolução socialista à nova potência mundial.

Por meio destes exemplos, pode -se perceber a centralidade das discussões sobre a África e a diáspora africana nas disciplinas da LIESAFRO. Nota-se proximidade com experiências para além do norte global ao fomentar discussões sobre a disciplina “Oriente Médio, Ásia e Oceania: sociedades e povos”, “Epistemologias do Sul” e diversas outras disciplinas que orientam as reflexões sobre a história global considerando a diversidade do mundo. Deste modo, a Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tem a proposta de fomentar uma formação docente que reconheça e valorize a diversidade epistêmica de compreensão do mundo.

Um dos princípios da Liesafro é estar em diálogo permanente com a educação básica, entendendo este espaço como um dos principais campos de atuação da licenciatura. O curso em Estudos Africanos busca inserir os licenciandos por meio de diversas atividades ao longo da graduação, como por exemplo os Programas de Iniciação à Docência (PIBID e Residência Pedagógica) e também como critérios de disciplinas pedagógicas por meio da Prática de Ensino como Componente Curricular (PECC).

De acordo com a resolução 224 (UFMA, 2018, p.28), a PECC objetiva a possibilidade da articulação reflexiva entre a teoria e a prática, com a intenção de contemplar a observação do cotidiano escolar e a análise acerca de metodologias de ensino eficazes para a prática docente. Ela tem uma carga horária de 405 horas e é realizada ao longo do curso nas disciplinas pedagógicas e nas disciplinas de cada área do conhecimento do curso. Deste modo, pretende-se analisar a realidade escolar em suas diferentes dimensões, tais como: o currículo, Projeto Político-Pedagógico, o planejamento escolar (individual e coletivo), a didática relacionada ao desenvolvimento de conteúdos/temas pelos (as) docentes da educação básica, a observação da interação entre a escola e a comunidade, a relação professor/a estudante, além do processo de avaliação.

Do mesmo modo, o Estágio pretende ser um espaço em que o estudante tem a oportunidade de desenvolver atividades como mediador no processo de ensino aprendizagem, aprofundar-se em aspectos relacionados ao contexto escolar:

O Estágio é um componente curricular obrigatório que integra o processo de ensino-aprendizagem do (a) estudante por meio da articulação das diferentes áreas do conhecimento definidos no Projeto Político-Pedagógico do Curso. De acordo com o Art. 2º da Resolução nº 1191 – CONSEPE, de 03 de outubro de 2014, o estágio é um componente curricular integrante do projeto pedagógico dos cursos de graduação e constitui um eixo articulador entre teoria e prática que possibilita ao(à) estudante a interação entre a formação acadêmica e o mundo do trabalho. (UFMA. 2018, p. 32)

Uma das inovações da Licenciatura em Estudos Africanos é o estabelecimento do pensamento, da produção, e socialização de conteúdos sob o caráter da interdisciplinaridade. As disciplinas do curso são organizadas

de forma a considerar que o conhecimento, para ser sólido, global e holístico, deve considerar a necessidade do estabelecimento de diálogos para além da disciplinaridade, ou seja, estabelecer pontes entre diversas áreas de conhecimento com a finalidade de compreensão mais fidedigna do objeto estudado. Deste modo, a Liesafro organiza semestralmente a Semana Interdisciplinar onde realizam-se eventos considerando eixos temáticos relacionados com os estudos africanos, onde estudantes são convidados a socializar suas produções do semestre. Este momento é de socialização das atividades do curso para a universidade e a sociedade civil. Os eixos temáticos são divididos da seguinte forma: 1º ano: Literatura Africana e da Diáspora; 2º ano: Cinema Africano e da Diáspora; 3º ano: Grandes Pensadores/as Africanos/as e da Diáspora; 4º ano: Políticas Antirracistas no Mundo.

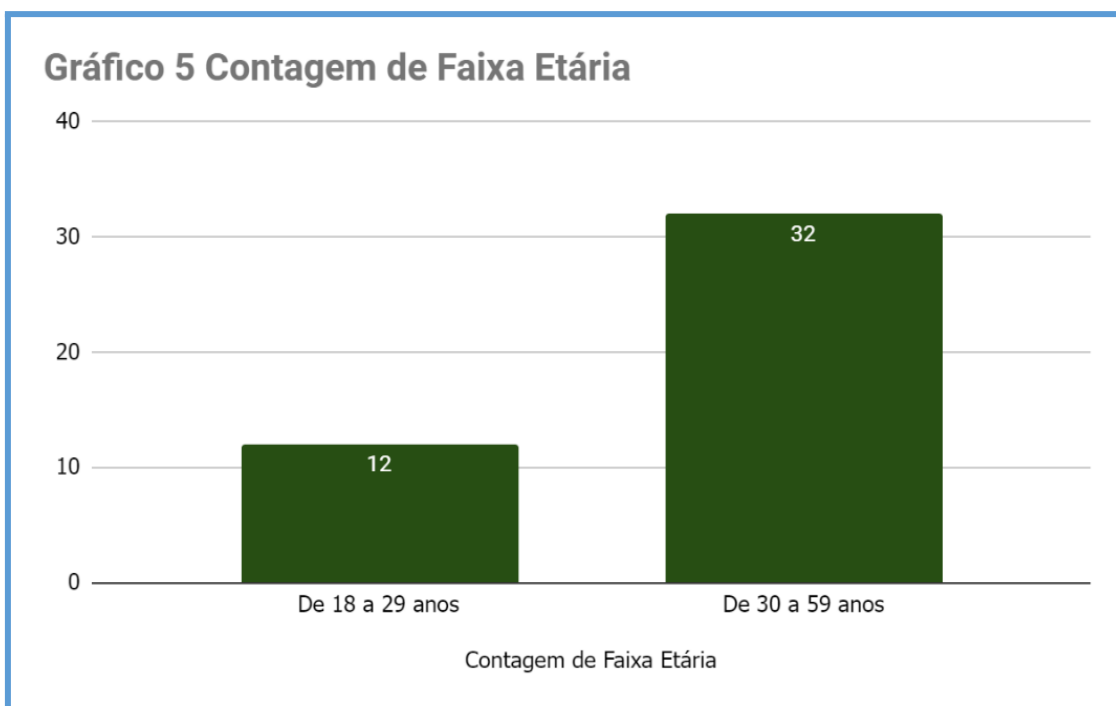
Propõem-se, ainda, novas relações entre as disciplinas, o que possibilita a ampliação de espaços de intercâmbio dinâmicos e experiências político pedagógicas mais inovadoras. Em suma, entrelaça saberes e pessoas, provoca o diálogo, revisa relações com o conhecimento. Nesta perspectiva, este curso prevê que em cada ano letivo exista um eixo interdisciplinar. (UFMA, p. 45)

Nesses espaços de atuação supracitados, os discentes da Liesafro podem exercitar práticas pedagógicas por meio de novas abordagens epistêmicas, considerando a epistemologia da afrocentricidade. Este trabalho monográfico identifica, por meios dos relatórios finais dos programas Pibid e Residência Pedagógica, quais os elementos da teoria afrocentrada são constituintes da prática dos estudantes da licenciatura, observando se as atividades relatadas tem como base os princípios ligados a proposta da licenciatura de promover a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar, dando centralidade ao sujeito africano na história.

A seguir analisaremos alguns dados coletados por uma pesquisa da qual participei, coordenada pela profa. Cidinalva Neris que, dentro outros elementos, coletou informações que pensamos ser pertinentes compreendermos como a Liesfro se configura enquanto uma ação de educação antirracista, afrocentrada e enquanto uma ação afirmativa também.

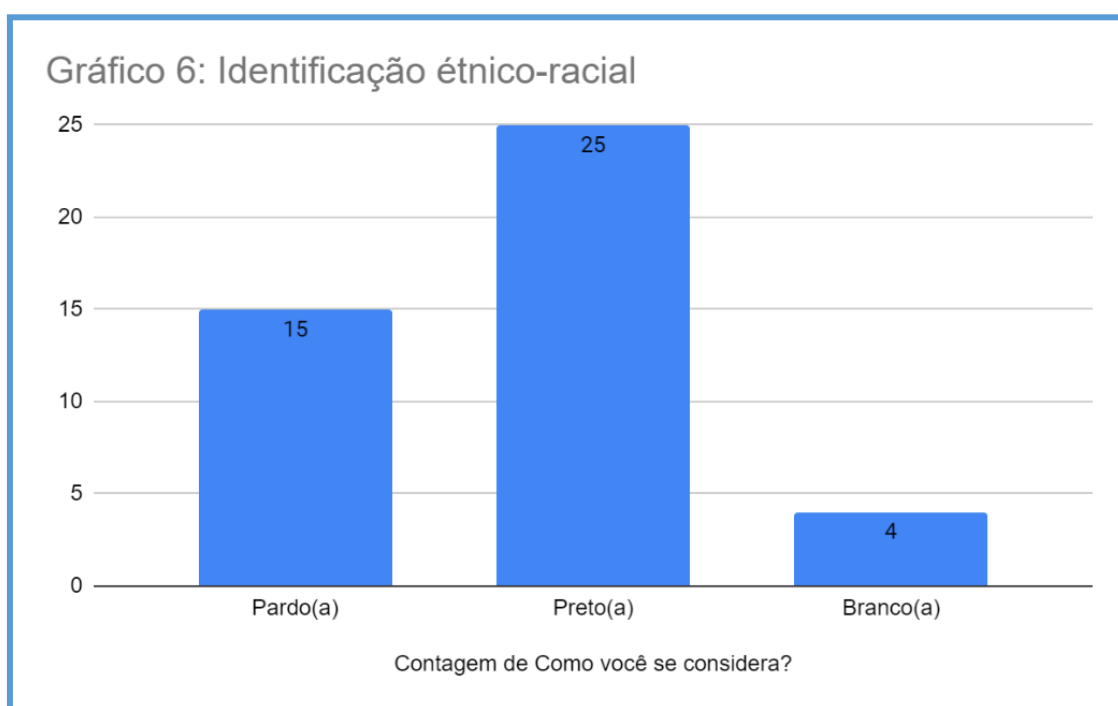
3.3 PERFIL DOS ESTUDANTES ATIVOS NO CURSO EM 2021

Em 2021 foi aplicado um questionário junto aos estudantes do curso, como parte do projeto de Pesquisa “DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão”, coordenado pela profa. Dra. Cidinalva Neris, com a participação de seu grupo de orientandos. O objetivo geral da pesquisa foi de “Análise da execução da Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 na Universidade Federal do Maranhão”. Com o objetivo específico de “compreender a percepção dos estudantes do curso de Estudos Africanos e Afro-brasileiros sobre as cotas para ingresso no ensino superior”. O referido questionário foi estruturado em diversas dimensões, mas, para fins desta pesquisa serão analisados apenas os dados que nos permitem construir um perfil dos ingressantes da Liesafro entre o período de 2015 a 2021, demarcando seus aspectos socioculturais, etário, racial e econômico, que nos auxiliarão a perceber os reflexos do curso na formação profissional dos/as estudantes. Vejamos a seguir o gráfico 5 que trata da faixa etária do corpo discente do curso.



Fonte: Dados coletados através aplicado junto aos estudantes do curso, como parte do projeto de Pesquisa “DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: “análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão (2021)

Entende-se que é importante demarcar a faixa etária do/as estudantes da Liesafro porque o fator idade é parte da configuração do perfil estudantil, visto que esta informação nos coloca a refletir sobre as imposições histórico-sociais com relação a faixa de idade desses indivíduos. Por exemplo, o gráfico 5 aponta que a maioria destes estudantes se encontram entre os 30 e 59 anos de idade, o que pode significar que estes indivíduos já encontram-se inseridos no mercado de trabalho, seja trabalho formal ou informal, possivelmente têm responsabilidades com relação a renda familiar, manutenção de suas vidas e de seus familiares, aspectos que influenciam direta ou indiretamente no progresso durante a graduação. A seguir, no gráfico 6, vejamos informações sobre o perfil étnico-racial do alunado da Liesafro:

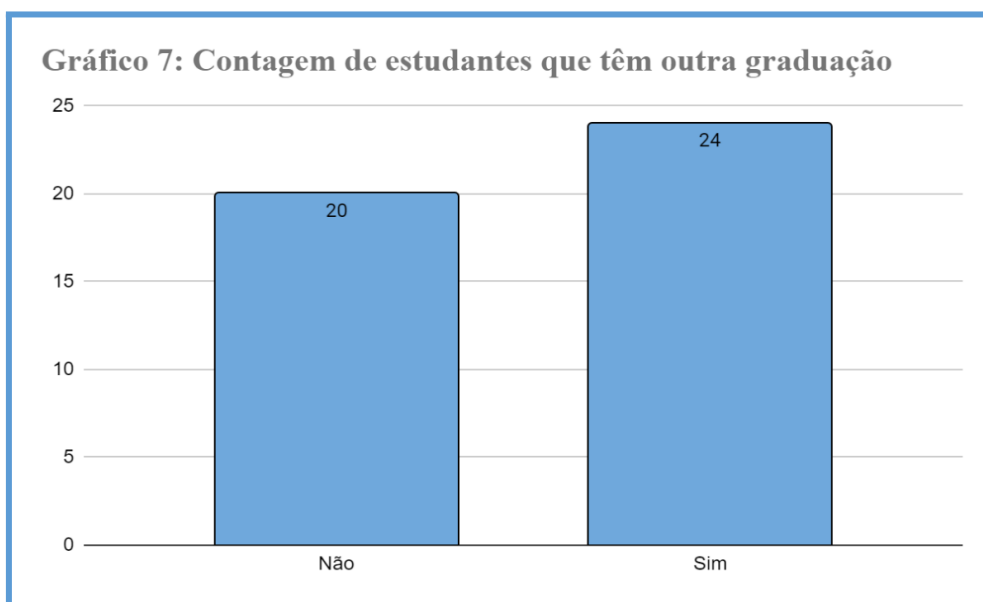


Fonte: Dados coletados através aplicado junto aos estudantes do curso, como parte do projeto de Pesquisa "DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: "análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão (2021)

No gráfico 6, em relação ao perfil étnico-racial dos estudantes, percebemos que, diferente da realidade das universidades a nível nacional, há na licenciatura em Estudos Africanos um maior número de pessoas autodeclaradas pretas e pardas. Este dado pode significar também uma maior politização e segurança por parte dos estudantes do curso ao identificarem-se fenotípicamente como pretos ou pardos. É interessante a reflexão sobre qual o

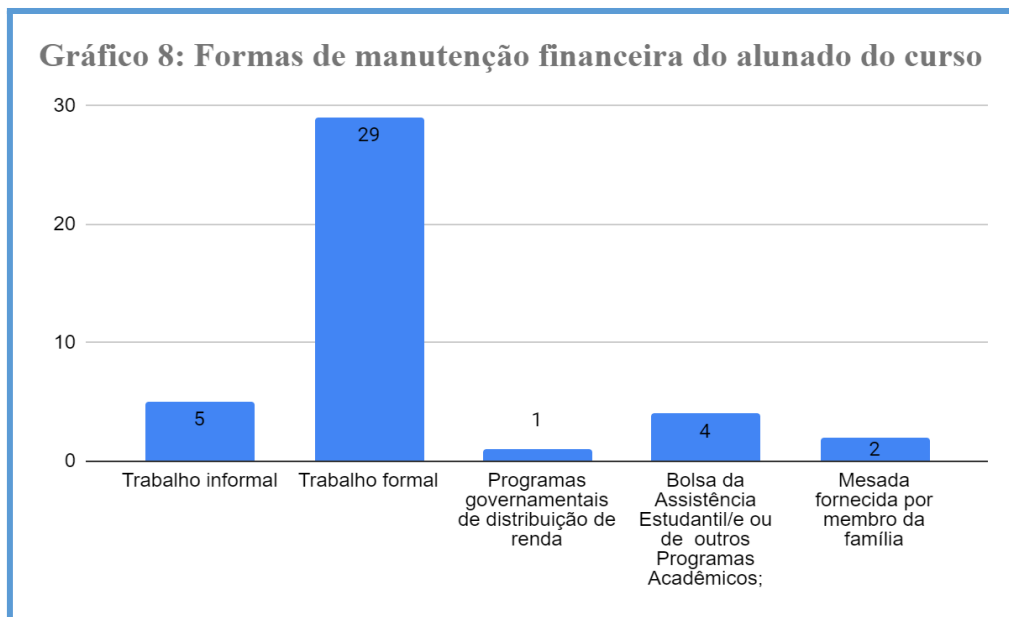
impacto disso a respeito da relação entre estes estudantes e a instituição de Ensino Superior. Será que, para além da Liesafro, os estudantes negros encontram espaços de acolhimento e suporte da universidade para as suas permanências até chegada à formatura?

Sobre formação em outras graduações, as pesquisas apontam que mais de 50% dos estudantes já têm formação em outra graduação. Vejamos o gráfico 7:



Fonte: Dados coletados através aplicado junto aos estudantes do curso, como parte do projeto de Pesquisa "DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: "análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão (2021)

Quando perguntados sobre se possuem outra graduação, 54,5% dos entrevistados responderam que sim, enquanto 45,5% responderam que não. Dentre os que têm outra graduação, a maioria são formados em licenciatura, sendo pedagogia o principal curso como primeira graduação. Perguntados se atuam em suas áreas de formação, 81,8% responderam que não, enquanto 18,28% responderam que sim. Quanto à manutenção financeira, Vejamos o gráfico 8:



Fonte: Dados coletados através aplicado junto aos estudantes do curso, como parte do projeto de Pesquisa “DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: “análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão (2021)

A maioria informou ter responsabilidades com relação à renda familiar. De acordo com o gráfico 8, 70,7% dos informantes possuem renda proveniente de trabalho formal, 12,2% garantem seu sustento na informalidade, 9,8% recebem bolsa de assistência estudantil, 4,9% recebem mesada e 2,4% possuem renda proveniente de programas do governo. Quando perguntado aos participantes sobre a assistência estudantil ofertada pela UFMA, 25 dos 44 responderam não receber nenhum tipo. Quem recebe ou já recebeu ficou distribuído entre: pacotes de dados, PIBID, auxílio creche, Foco Acadêmico, auxílio alimentação, auxílio permanência, Residência Pedagógica e Auxílio Emergencial. Inclusive, destaca-se que a participação nos programas Pibid e Residência Pedagógica representa uma possibilidade de renda extra para as/os estudantes, uma vez que permite que participem mesmo tendo vínculo empregatício.

Perguntado sobre quais os meios que utilizavam para dar continuidade aos estudos os informantes responderam³:

Muita persistência, buscar encorajamento para chegar ao final, moro muito distante são 6 ônibus por dia (M.C.)

³ Por princípios éticos da pesquisa identificaremos os/as participantes do estudo pelas iniciais de seus nomes

Já precisei de liberação do serviço e poder sair mais cedo do mesmo para chegar na universidade (C.L.)

Nota-se que alguns estudantes moram em zonas mais distantes do centro universitário e fazem uso de transporte público para chegar à universidade, o que demanda muito tempo e dispor de dinheiro para custear as passagens diárias, às vezes para pegar até 6 conduções, como explicitado acima. Estes desafios também influenciam no tempo que estes estudantes levam para formar, não é raro concluir a graduação com tempo maior que quatro anos, devido a necessidade da diminuição de matrículas em disciplinas por semestre, meio utilizado para continuar a graduação diante das impossibilidades.

Há muitos casos de estudantes que tentam administrar trabalho e estudo, precisando negociar com os seus empregadores para conseguir dar seguimento aos estudos, ao passo que necessitam manter-se empregados para contribuir na renda familiar e custear gastos referente à educação.

Sempre acumulei, desde o fundamental maior, trabalho e estudos. A permanência na universidade demanda um aporte financeiro, que nem sempre é suprido pela família, então muitos estudantes, como o meu caso, acumulam trabalho e estudo. Na época da Nutrição, um curso integral, trabalhava nos feriados e fins de semana (trabalho informal). Agora nos Estudos Africanos, já tenho um trabalho formal, e consigo acompanhar a maior parte das atividades pois os horários não coincidem. (I.C.)

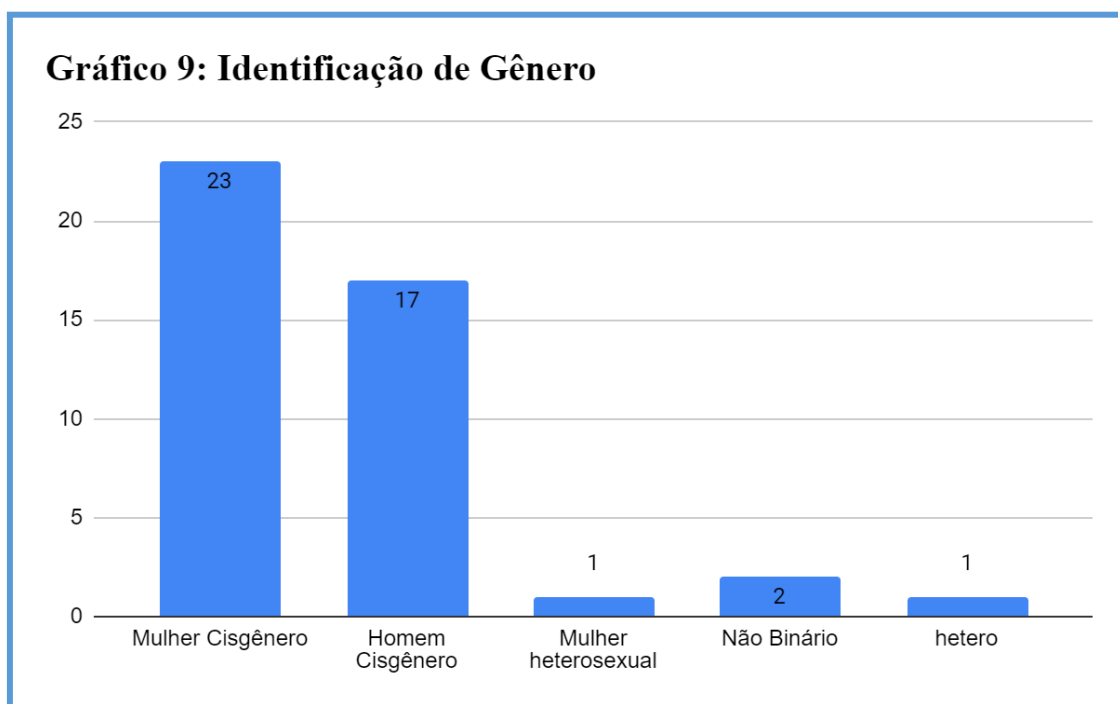
Este relato reafirma o perfil de estudantes trabalhadores que formam o corpo discente da Liesafro. Neste caso, o informante em questão tem um curso da área da saúde. Atualmente, possui um trabalho que pode conciliar com o curso. Contudo, a maioria dos estudantes que possuem outras graduações, segundo a pesquisa, são profissionais da docência e não trabalham na área de atuação.

As vezes necessito abrir mão de me inscrever em algumas disciplinas no período regular pra poder trabalhar e não permanecer na formação, tendo em vista que na área em que trabalho geralmente os horários são noturnos.(M.C.)

Abrir mão de uma renda complementar. O que me levaria a arriscar comprometer meu desempenho por restringir meu tempo dedicado ao curso. (J.A.)

Estes relatos também apontam para uma outra questão entre os estudantes. Geralmente estes são levados a conciliar o tempo de estudo com o de trabalho desde a adolescência, devido a necessidade de contribuir com a renda familiar, dilema que acompanha grande parte das pessoas de baixa renda desde o ensino básico.

Segundo dados da pesquisa, com relação ao recorte de gênero, o curso é integrado por um percentual maior de mulheres, vejamos o gráfico a seguir:



Fonte: Dados coletados através aplicado junto aos estudantes do curso, como parte do projeto de Pesquisa “DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: “análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão (2021)

Estes pontos observados, atrelados a faixa etária dos cursistas, explicitam o perfil de trabalhadores, que conciliam a graduação e responsabilidades com a família, pois não é raro que estes estudantes sejam responsáveis paternos ou maternos, sobretudo às mulheres, uma vez que o cuidado e o tato com os filhos geralmente estão ligados à figura materna, em virtude da cultura machista. De acordo com os dados acima, 54,6% dos cursistas são mulheres. Vejamos o relato a seguir:

O malabarismo financeiro para transporte, a administração de tempo é muito difícil, pois tenho filho pequeno e quando as

aulas são presenciais, praticamente convivo com ele os finais de semana, fora que criança adocece exige muito da gente e acaba influenciando no rendimento acadêmico, fora todas as outras questões do dia a dia. Mas, a vida é luta e seguimos em frente (A. L.)

Perguntados sobre os motivos que os levou à escolha do curso, a pesquisas teve respostas diversas, vejamos alguns trechos a seguir:

Porque me interessa a temática do racismo, para aprender sobre nossa ancestralidade e a formação da identidade do povo brasileiro (F. C.)

Porque sinto bastante interesse nesse assunto e infelizmente é um tema que ainda precisa ser bastante compartilhado à sociedade (R. S.)

Sentia a necessidade de estudar sobre África e os afrodescendentes, conhecer o processo histórico dos nossos ancestrais (M.C.)

Eu queria ter outra visão de África diferente do que foi passado durante a educação básica. Atuei na militância durante alguns anos e o curso foi algo inovador e que surgiu nesse momento de necessidade de expandir o conhecimento (K.F.)

Desde o ensino médio queria fazer o curso de História, em especial para estudar a História da África, a opção pelo curso foi pelo aprofundamento que o curso oferece na temática, logo estou conseguindo unir a vontade de estudar História (que o curso possui como eixo), além de ampliar o debate para outros campos de estudo.(I. C.)

Todos os temas/assuntos são interessantes e são temas urgentes para serem discutidos e principalmente, que se combata o racismo, intolerâncias e preconceitos e estereótipos sobre o negro. Como também que sejam discutidos e conhecidos os elementos que causam desigualdades sociais, a violência e assassinatos contra crianças, jovens e adultos negros, as desigualdades sociais e educacionais, nas moradias. O curso trata também, sobre políticas públicas coerentes às populações negras, quilombolas e indígenas, como também, o conhecimento necessário sobre a África, sua geopolítica, sua Literatura, populações, conflitos e outros assuntos necessários à compreensão do que sejam a colonização em África e no Brasil e assim, as colonialidades. Vejo como fator importantíssimo e necessário a implementação da Lei 10.639/03, para que as crianças, jovens e adultos se reconheçam em sua História. Como o seu país foi e é formado. Enfim, são muitos os motivos pelos quais eu escolhi fazer o Curso Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-brasileiros. (V. P.)

São diversas as motivações que levaram estes estudantes a escolherem como formação profissional a licenciatura em Estudos Africanos, mas analisamos nos relatos explicitados acima que os aspectos atrativos com relação a esta escolha tem como pano de fundo a ausência do que Asante denomina “sujeito africano” nos espaços sociais, sobretudo, nos espaços formativos, ausência que é sintoma do racismo no Brasil.

Nesta perspectiva, a escolha do curso está ligada ao aprimoramento profissional, a busca por uma qualidade de vida por meio da qualificação profissional e ao interesse por trabalhar com questões relacionadas a raça e etnicidade brasileira e africana. Analisamos a partir dos relatos e do perfil dos estudantes, que um dos aspectos centrais na escolha do curso passa pela busca subjetiva das africanidades ausentes na cultura ocidental e a necessidade de situar-se enquanto diáspora africana, “localizando-se psicologicamente” enquanto resultado do legado cultural africano. Vejamos sobre as expectativas empregadas sobre o curso:

Adquirir uma boa base do conhecimento sobre África e Afro-Brasil para atuar futuramente como docente no ensino superior. (K. F.)

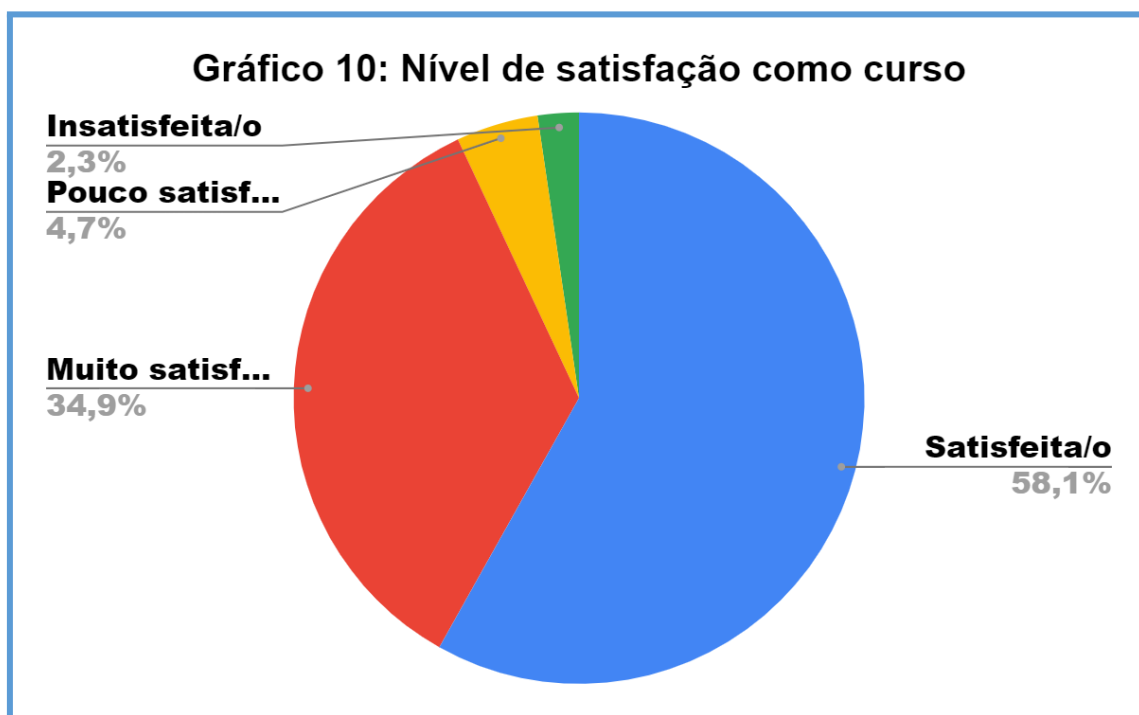
Minhas expectativas são de poder levar os meus conhecimentos para várias pessoas, de poder desconstruir vários pensamentos errôneos que tinha antes de entrar no curso e ajudar as pessoas a se desconstruir também. (J. M.)

Ter uma visão ampliada, da história e desenvolvimento da raça humana, como a formação das sociedades e a relação étnicos raciais e seus efeitos nocivos e excludentes principalmente aos negros africanos e afro-brasileiros, como também aos povos indígenas.(G. S.)

Aprender sobre a história e cultura africana e afro-brasileira, compreender sobre questões políticas e econômicas africanas e também ter entendimento sobre combate ao racismo. Uma outra expectativa era estagiar em algum órgão que tratasse da política de igualdade racial. (E. M.).

As palavras “aprender”, “desconstruir”, “combater” são comuns nos discursos relacionados a expectativas sobre o curso, geralmente os discursos são dotados de intenções de ações de combate ao racismo por meio do conhecimento sobre a história da África atrelados a uma atuação profissional

em instituições antirracistas. Sobre as expectativas e satisfação dos cursistas, vejamos o gráfico 10 a seguir:



Fonte: Dados coletados através aplicado junto aos estudantes do curso, como parte do projeto de Pesquisa “DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: “análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão (2021)

Sobre sugestões de melhoria em relação ao curso, segundo a pesquisa, foi criticado em relação ao desenvolvimento de atividades no ensino remoto, devido a necessidade de continuidade das atividades acadêmicas no período pandêmico; desejo de realização de atividades de campo nos pontos de cultura da cidade, visitação em comunidades e escolas quilombolas; e da necessidade de construção do prédio da licenciatura em Estudos Africanos.

4 LIESAFRO: práticas de uma formação docente afrocentrada

Até o momento temos demonstrado como a Liesafro propõe uma atuação profissional alinhada aos princípios da teoria da afrocentricidade como pano de fundo para a implantação da Lei 10.639/03. Neste capítulo temos a intenção de demonstrar as ações práticas dessa educação. Demonstraremos como os discentes, ao longo do curso, podem desenvolver propostas pedagógicas e qualificar-se enquanto profissionais docentes levando em consideração o sujeito africano, entendido neste trabalho como oriundo da África ou da diáspora africana.

4.1 INTERCÂMBIO COM PAÍSES AFRICANOS

Uma das propostas da licenciatura está na ideia de estabelecer pontes de diálogos entre Brasil e África, construindo diálogos horizontais entre o Brasil e países do continente africano, possibilitando aos professores e estudantes um maior aprofundamento com relação a compreensão dos aspectos econômicos, socioculturais, históricos de países do continente, na expectativa de garantir uma formação mais consistente com relação a história tanto do Brasil, quanto de países do continente africano. Conforme Regis e Neris (2019, p.1000).

A Licenciatura em Estudos Africanos e Afro Brasileiros vem estabelecendo intercâmbios com universidades africanas para viabilizar o desenvolvimento de pesquisas e ações conjuntas que ofereçam novos fundamentos epistemológicos para superar os desafios postos à implementação da Lei nº 10.639/2003 e que possibilitem superar visões estereotipadas e preconceituosas acerca do Continente Africano.

A ideia de promover uma educação intercultural construindo uma relação de proximidade com países do continente africano impulsionou a concretização do Termo de Cooperação Técnico Científica com a SEDUC-MA, que viabilizou o trabalho de campo em Praia/Cabo Verde, entre 21 de novembro e 6 de dezembro de 2018, de 55 integrantes (docentes, discentes,

técnico administrativa e bolsistas) da Liesafro e de 5 representantes da SEDUC-MA e da SEDIHPOP. Como contrapartida a licenciatura realizou uma formação em 2019 para 500 professores do Estado do Maranhão, com objetivos promover maior conhecimento sobre questões étnico-raciais e educação.

No decorrer dos quinze dias de trabalho de campo foram realizadas diversas atividades em diferentes espaços da Ilha de Santiago. A comitiva visitou a Associação Kobon; estabeleceu diálogos institucionais; realizou visitas guiadas na Fundação Amílcar Cabral, no Museu Histórico Nacional, na Biblioteca Nacional, no Presídio do Tarrafal, no Forte de São Filipe e na Cidade Velha; participou de roda de conversa na Biblioteca Nha Balila, localizada no bairro Tira Xapéu; realizou reuniões técnicas entre investigadores/as brasileiros/as e caboverdianos/as; participou de reunião no Ministério da Educação de Cabo Verde e do I Colóquio Internacional Políticas Antirracistas no Mundo, em parceria com a Universidade de Cabo Verde(Uni-CV). (REGIS e NERIS, p. 1001)

Este movimento tem total impacto na vida profissional e pessoal dos sujeitos envolvidos nos intercâmbios realizados por iniciativa da licenciatura. Vejamos Regis e Neris (2021, p. 1002-103) com relação a estes impactos, analisados nos discursos dos discentes:

No bairro Kobon e Vila Nova foi possível perceber que a luta pela moradia existe em qualquer canto do planeta em que as desigualdades sociais e a especulação imobiliária se fazem presente. Também, através da visita ao Bairro Kobon, foi possível ver como nossas culturas tem proximidades. Ao ouvirmos o Batuque (um dos ritmos musicais mais antigos) percebemos o quão está próximo do nosso Tambor de Crioula aqui de São Luís.

Vivenciar o cotidiano em um país africano foi fantástico, não só para confrontar as nossas pesquisas teóricas, mas também, a nossa própria construção social, cultural e histórica(R.).

[...] as experiências vivenciadas em Cabo Verde foram essenciais para o processo de desconstrução de estereótipos sobre a África, mais precisamente o contexto cabo-verdiano. A estadia nos possibilitou presenciar o dia-a-dia, a cultura, a linguagem, os discursos construídos por influência de um processo histórico, a culinária. Todo este conjunto nos ajuda a reconstruir e perceber as complexidades existentes na construção histórica e social cabo-verdiana (A.P.).

A experiência do intercâmbio em Praia, Cabo Verde, mostrou-se bastante exitosa com relação às expectativas empregadas e os resultados de qualidade na formação dos estudantes intercambistas. A primeira experiência, fez-se deste modo, justificativa para a consolidação deste projeto, haja vista tamanha relevância para o curso, mas principalmente para a sociedade civil que poderá contar com profissionais verdadeiramente qualificados para trabalhar a educação das relações étnico-raciais nas escolas e nas universidades.

Por isso, os professores, gestores e também estudantes da graduação têm ao longo destes anos estabelecido importantes diálogos com países do continente africano e da América Latina. A exemplo de Cabo Verde, Angola, Moçambique, entre outras regiões. Atualmente, está sendo organizado o III Colóquio Internacional que será realizado em Moçambique que ocorrerá neste ano. Este segundo intercâmbio estava previsto para 2020, porém devido a pandemia da covid 19 foi temporariamente interrompido.

Percebe-se assim, que as práticas da licenciatura estão relacionadas com a ideia de que só é possível considerar uma mudança social de emancipação e desenvolvimento no Brasil a partir da conscientização do sujeito brasileiro como resultado do legado africano. Busca-se neste sentido, o estabelecimento de diálogos interculturais na tentativa de (re)construção identitária e valorização dos aspectos étnicos enquanto característica humana e de valor.

4.2 O NIESAFRO E A KWANISSA COMO FORMAS DE PRODUÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DE CONHECIMENTO

A Lieasfro tem constituído- se, ao longo destes anos, como espaço de produção e de socialização de conhecimento antirracista e emancipatório. O Niesafro, primeiro grupo de estudos e pesquisa ligado a licenciatura, foi criado em 2019, com o objetivo de consolidar, ampliar e socializar a produção de pesquisas relacionadas aos estudos africanos e afrobrasileiros, questões etnicoraciais e trabalhos relacionados, com o intuito de contribuir para uma construção de saberes crítica e emancipatória.

O núcleo é composto por três linhas de pesquisas vinculados aos professores da licenciatura: espaço, relações de poder e sociabilidades; interculturalidade, africanidades e educação; e linguagens e africanidades. Os professores vêm desenvolvendo pesquisas vinculadas a cada linha, a pôr em prática atividades de ensino, pesquisa e extensão, integrando estudantes da Liesafro, além de promover cursos disponibilizados à sociedade civil como um todo.

Em entrevista publicada na Revista Contemporânea de Educação, (Araujo et al, 2021, p. 195), a prof. Dra Cidinalva Neris destaca que, em decorrência da pandemia de COVID-19, em 2020, foi ofertado um curso de formação (gratuito, on-line), com carga horária de 180 horas, para 150 participantes, com 20 vagas reservadas para docentes de escolas quilombolas do Maranhão e 50 para estudantes da Liesafro. A proposta teve o objetivo de formar e beneficiar a comunidade acadêmica, além de outros segmentos da educação formal e não formal e integrantes de movimentos sociais de base. Deste modo, o Niesafro estabelece uma relação estreita com o movimento negro, em especial com a população quilombola e de mulheres. Além de estabelecer diálogos com diversos movimentos sociais de base (juventude, periferias, religiões de matriz africana, rurais, das quebradeiras de coco babaçu, MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), promovendo e disseminando conhecimento.

Vale ressaltar que este curso teve participação de grande parte do corpo docente da Liesafro, professores de universidades brasileiras a exemplo da ex-ministra de Igualdade Racial e professora Dra Nilma Lino Gomes, que ministrou aula no primeiro módulo, e também de professores/as de Guiné-Bissau, profissionais reconhecidos por seus domínios na área, o que enriqueceu sobremaneira o curso de formação.

Além do objetivo já mencionado, o curso de formação Estudos Africanos e Afro-Brasileiros em Perspectiva: Produção de Conhecimento Interdisciplinar para uma Educação Emancipatória visava também traçar um quadro que nos permitisse compreender a demanda de formação e debates sobre as relações étnicoraciais entre o público para o qual ele foi pensado, bem como as áreas da atuação desses demandantes. Nesse sentido, a grande procura pelo curso, que levou ao preenchimento de todas as vagas logo nos primeiros minutos depois de iniciadas as inscrições, só confirmou o

quanto o ensino dessas temáticas é deficiente em todo o país, como podemos perceber pela variedade de locais de origem dos/as cursistas, de todas as regiões e de muitas áreas do saber – ciências humanas, tecnológicas, sociais aplicadas e área médica.(ARAUJO et al, p. 12)

Sobre as possibilidades e entraves encontrados no cotidiano universitário, a professora pontuou que até o momento tem o Niesafro como importante aliado nos desenvolvimentos das atividades, porém existem entraves referentes aos poucos recursos destinados à universidade. Contudo, o núcleo tem dado importantes contribuições ao Maranhão no que diz respeito a luta por uma educação antirracista no Estado. A participação do Núcleo junto ao Conselho Estadual de Educação, com o propósito de elaboração das Diretrizes Estaduais para a Educação Escolar Quilombola; oferta de minicursos; desenvolvimento de projetos em parcerias com o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Projeto Afrocientista), cuja parceria envolve o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e a Residência Pedagógica do curso são exemplos de campos de atuação com participação direta do Niesafro. Deste modo o núcleo e a Liesafro continuam atuantes junto às comunidades, movimentos sociais de base, Educação Básica, seja no “chão da escola”, seja junto aos órgãos governamentais, objetivando o desenvolvimento educacional maranhense.

Com o objetivo de cumprir com um dos princípios assumidos pelo curso em Estudos Africano, que é de socializar produções acerca da temática étnico-racial, foi criada em 2017 e teve o seu primeiro número lançado em 28 de Março de 2018, a *Kwanissa: Revista de Estudos Africanos e Afro-Brasileiros*, revista do curso,. O nome *Kwanissa* significa, no idioma Sena, Beira, Moçambique, “resista” “agente firme”. A revista recebe trabalhos em fluxo contínuo, tem edições semestrais, já foi visitada desde o seu lançamento por mais de 93 mil pessoas de todos os continentes.

Possui em seu portfólio 98 artigos, quatro relatos de experiência e três resenhas, contabilizando 147 autores/as e textos publicados em português, espanhol e inglês, que dialogam sobre as múltiplas realidades sociais, políticas, educacionais, entre outras temáticas. O periódico promove a dinâmica de pesquisas e experiências num processo de luta por uma educação antirracista, dialógica e decolonial, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que

a ciência ocidental se apropriou e acumulou, em uma racionalidade cartesiana. (ARAÚJO et al, 2021, p. 14).

De acordo com Araújo et al (2021, p. 195) o professor Dr. Sávio José Dias falou sobre os objetivos e expectativas quanto à criação da revista do curso Interdisciplinar, enfatizando que o periódico tem como foco a publicação de artigos, resenhas, relatos de experiências, ensaios que debatem acerca da História e Cultura Africana e Afro-Diaspórica; Educação das Relações Étnico-Raciais e as Leis no 10.639/03 e no 11.645/08; Legislações referentes às diretrizes de Educação das Relações Étnico-Raciais e de educação quilombola; Políticas Públicas de promoção da igualdade racial. O continente africano é também referência de publicação na revista.

A revista tem periodicidade semestral, e possibilita publicações de artigos, relatos de experiência, resenhas, ensaios, dentre outras formas textuais, que são publicados em diferentes idiomas: português, inglês, espanhol, francês, etc. É estruturada da seguinte forma: editor/a-gerente, editores/as, editores/as de seção, conselho editorial, comitê científico. O editor-gerente é professor efetivo da Liesafro e também editor da revista com mais 3 outros/as professores/as. Integram-se, ainda, 3 editores/as de seção, 7 professores/as como parte do conselho editorial e 15 professores/as integrantes do comitê científico.

Ressalta-se ainda que tanto no comitê científico, quanto no conselho editorial, a revista conta com integrantes de instituições do Brasil, de Cabo Verde e Moçambique, aspectos que garantem um maior dimensionamento com relação aos horizontes da revista. Pontua-se que o periódico é de base interdisciplinar, pois compreende que estabelecer diálogos com as diversas ciências e disciplinas é essencial e de interesse para o campo dos Estudos Afro-Brasileiros e Africanos. O que demanda uma necessidade de uma grande quantidade de avaliadores/as em diversas áreas de conhecimento.

Por fim, a revista é um dos principais instrumentos de divulgação científica da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Afro-Brasileiros e Africanos, e possui o objetivo de servir como referência para discentes e docentes.

4.3 PROGRAMA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA- Pibid: práticas pedagógicas emancipatórias

Data de Dezembro de 2007 o lançamento da primeira versão do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), divulgado em edital que tinha como princípio atender a demanda de estudantes de licenciaturas das áreas de Ciências Exatas e Naturais. Segundo o censo escolar INEP/MEC realizado naquele ano, havia uma baixa procura pelos cursos de licenciatura, sobretudo, nas áreas acima citadas. Esta pesquisa serviu como justificativa para a elaboração do PIBID, que surgiu com o intuito de incentivar a procura de cursos de licenciatura, além de garantir que os licenciandos pudessem ser inseridos no cotidiano escolar, gerando um impacto na qualidade das suas formações.

Em 2009, o Ministério da educação ampliou os Programas de Iniciação à Docência, e criou editais em todas as universidades, incluindo todas as áreas de conhecimento. Neste sentido, o Programa representa uma das ações de políticas públicas iniciadas em 2007, por parte do governo federal, somado a publicação das Diretrizes Nacionais para a Formação, em nível superior, de professores para a educação básica, (parecer CNE/CP nº 009/2001 e a Resolução CNE/CP nº 1/2002- Brasil, 2002a; 2002b) com o intuito de melhorar a qualidade educacional brasileira.

Em 18 de Julho de 2013, foi publicada a Portaria 96, com a pretensão de atualizar e aperfeiçoar as normas do Programa, com a finalidade de melhorar a formação profissional do magistério. De acordo com esta portaria, a partir daquela data, o Pibid deveria possibilitar uma formação em que os educandos tivessem uma melhor articulação entre a teoria e prática desde os anos iniciais na licenciatura, representando, deste modo, uma articulação permanente entre educação básica e o ensino superior.

Conforme trecho do Art. 4º da portaria 96/2013, são aspectos representativos da concepções dos gestores responsáveis pelo Programa os seguintes objetivos:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;

III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (BRASIL, 2013, p. 2-3)

Dito isto, entende-se que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid, é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que objetiva fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública, no Brasil.

Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob +supervisão de professores de educação básica (preceptoria) e orientação de professores das IES (orientação docente). O programa conta com apoio na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

As bolsas de iniciação à docência têm fator determinante no que tange a qualidade da formação dos licenciandos no ensino superior, pois, por vezes, são as principais fontes de renda, se não a única, que possibilita a continuidade dos bolsistas nos programas e cursos. Neste sentido, desde 2017, os licenciandos, com o apoio de professores e gestores das instituições de ensino, têm se manifestado publicamente em defesa da continuidade dos programas de iniciação à docência, frente aos ataques às universidades públicas por meio

das ações do governo atual, como cortes orçamentários no âmbito da educação.

A título de exemplo citamos o movimento #FICAPIBID, que deu visibilidade a causa e gerou debates interessantes sobre o programa e a sua importância no processo de formação de professores no Brasil. O resultado da ampla discussão e denúncia sobre as ameaças da extinção do programa foi a publicação imediata do edital 7/2018 (BRASIL, 2018) que garante para além das alterações de normas previstas, a permanência do Programa.

Sobre as bolsas, vale ressaltar que não passaram por reajustes, ainda que com as altas taxas de inflação nos últimos anos, o que significa diminuição do poder de compra do valor repassado aos gestores e bolsistas. Isto pode ser verificado, se calculado o valor da bolsa considerando a inflação atual.

Sobre as contribuições do Programa no processo de formação dos licenciandos, Silveira (2015, p. 361) enfatiza que:

A formação profissional em um curso de licenciatura deveria provocar um movimento de pertencimento à cultura da docência, cujos instrumentos e campo de atuação têm, na escola, lócus privilegiado. Os projetos pedagógicos de formação profissional devem levar em conta o universo da cultura que se quer inserir – a posteriori – o sujeito. Para tanto, deveria possibilitar que os indivíduos conheçam e estabeleçam relações com o mundo do trabalho, com o jargão utilizado, com as práticas profissionais e com a linguagem específica de um campo de atuação.

Neste sentido, conforme Silveira (2015), os programas de iniciação a docência representam então uma oportunidade de os estudantes de licenciatura aproximarem-se de uma cultura docente, ao passo que por meio destes programas podem vivenciar o cotidiano escolar, e apropriar-se das linguagens, terminologias, e demais aspectos relacionados a estes contextos.

Na Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros, o Programa de Iniciação à Docência e o Programa Residência Pedagógica têm se caracterizado enquanto importantes campos de prática para os licenciandos e para a licenciatura, pois estes programas são um dos principais meios de interação entre a Liesafro e a educação básica, ainda que não os únicos.

O programa Pibid oportuniza que os estudantes da Liesafro encontrem-se inseridos no cotidiano escolar, a perceber as potencialidades, e as limitações de cada escola que se vêem inseridos. Deste modo, os "pibidianos", integrantes do programa, podem *in lócus*, refletir sobre teorias e diálogos estabelecidos na universidade e na complexidade das relações sociais que se entrecruzam no contexto escolar. O choque de culturas, os preconceitos, as fobias, os costumes, o errar, o aprender, as pedagogias como métodos de ensino aprendizagem, as imposições estruturais, os currículos, do que se escolhe falar e do que se omite, todos estes discursos podem ser percebidos na vivência propiciada pelo programa.

Após a ambientação na escola, o acompanhamento das aulas da disciplina em que estes estudantes estão vinculados (História, Geografia, Sociologia, e Filosofia) os "pibidianos" bolsistas e não bolsistas, em acompanhamento da orientador docente (IES) e o professor preceptor (Educação básica), são convidados a capacitações onde o objetivo é discutir textos e teorias que os orientem para pensar ações pedagógicas que estejam de acordo com os princípios educativos e reflitam o contexto da escola.

Neste sentido, após o acompanhamento da preceptoria, com reuniões rotineiras de preparação dos bolsistas, observação das aulas, os pibidianos são convidados a realizar momentos de intervenções ao longo das aulas das disciplinas e extraclasse. Estas ações devem estar alinhadas ao subprojeto da Liesafro, que estabelece princípios, objetivos e etapas estabelecidas para alcançar o objetivo geral do subprojeto. Neste trabalho teremos dois subprojetos do programa pibid como objeto de análise. O primeiro subprojeto foi intitulado "Ciências Humanas, interdisciplinaridade e Estudos Africanos e afro-brasileiros no enfrentamento ao perigo de uma História única", edição (2018-2020), o segundo projeto foi intitulado "RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS, GÊNERO E DIVERSIDADE: possibilidades e desafios frente à BNCC", edição (2020).

Ambos os subprojetos foram desenvolvidos no Colégio Universitário (COLUN), localizado no Campus Dom Delgado, em São Luís. Nas duas edições o Pibid - Liesafro contou com a participação da professora Dra Tatiane Silva Sales, como coordenadora de área, e do professor Dr. Raimundo Inácio

Silva Araújo, como professor preceptor. Explicitamos a seguir alguns trechos do primeiro subprojeto do Programa Pibid, edição (2018-2020), a observar os princípios e métodos que o constituem.

Este subprojeto se estrutura em torno da interdisciplinaridade, envolvendo as áreas de História, Sociologia, Geografia e Filosofia para subsidiar a formação discente de forma a contemplar os diversos grupos étnico-raciais que formaram a nação brasileira e colaboraram decisivamente na constituição do conhecimento, da ciência e do patrimônio histórico acumulado pela humanidade. Nesse sentido, pretende ser um contraponto às Ciências Humanas pautadas no eurocentrismo que relegam para segundo plano as contribuições das populações indígenas, africanas e seus descendentes. (SALES, 2018. p.03)

Este trecho demarca inicialmente uma postura institucional que se quer distanciada de uma cultura educativa centrada no eurocentrismo quando constrói um discurso demarcando a possibilidade de construção de saberes por meio da interdisciplinaridade. Nesta perspectiva, sinaliza que as práticas e vivências previstas para a edição estão no sentido de vislumbrar outras construções de saber e cultura, a reconhecer as contribuições das populações indígenas, africanas e seus descendentes, epistemologias inviabilizadas pelo eurocentrismo.

Em seguida, o texto reconhece a contribuição das IES para a ocorrência do epistemicídio quando afirma que as licenciaturas “têm sido carregadas por uma herança derivada do colonialismo cultural que supervaloriza os feitos europeus e minimiza ou exclui qualquer referência à história afro-asiática (africana e asiática) e indígena”. Este trecho também demarca uma postura epistêmica de proximidade com o sul global ao citar “afro-asiática”. Entende-se enquanto Sul global as regiões que passaram pela experiência colonial e sofreram processo de periferização na medida em que outros países construíram-se enquanto centro do mundo. Pontuamos, deste modo, que “Sul” não significa necessariamente, uma demarcação geográfica, mas sim geopolítica.

O referido subprojeto envolvendo os discentes do curso de Estudos Africanos e Afro-brasileiros teve como principais objetivos:

- * Compreender a instituição escolar como historicamente situada, relacionada ao contexto social, político, econômico e cultural da sociedade em que está inserido;
- * Dialogar com as diferentes áreas do conhecimento visando à interdisciplinaridade;
- * Identificar e analisar as diferentes concepções político-pedagógicas que alicerçam os currículos escolares;
- * Identificar fontes diversas para a docência e para a pesquisa;
- * Desenvolver habilidades para a elaboração de projetos de pesquisa interdisciplinares na área das Ciências Humanas e realizar uma prática educativa interdisciplinar;
- * Reconhecer e valorizar a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, religiosa e geracional dos/as estudantes;
- * Utilizar os recursos das Tecnologias de Informação e da Comunicação (TICs) para favorecer a aprendizagem dos/as estudantes;
- * Empregar diferentes formas para averiguar a aprendizagem dos/as estudantes;
- * Refletir sobre a representação da população negra nos materiais didáticos das diferentes disciplinas da área das Ciências Humanas para assegurar uma educação para a igualdade étnico-racial. (SALES, p.04)

Estes objetivos foram alcançados por meio das diversas atividades realizadas no período, dentre elas estão: encontro inicial de bolsistas; diagnóstico estrutural e pedagógico da escola; reuniões de planejamento e formativas; visitas à escola-campo e espaços de atividades; desenvolvimento e testagem de material didático; conteúdos sobre a antiguidade em África para serem inseridos na atividade já realizada pelo professor preceptor; grupo de estudo; atividades artísticas; atividades experimentais; confecção de mídia impressa; gincanas e olimpíadas do conhecimento; oficinas e Workshops; organização de cinema na escola; projeto Interdisciplinar sobre quilombos no Brasil; apresentação do projeto; execução do projeto sobre quilombo; Visita técnica ao quilombo santa rosa dos pretos; apresentação de trabalhos em eventos nacionais.

O segundo subprojeto, edição 2020, “RELAÇÕES ETNICO-RACIAIS, GÊNERO E DIVERSIDADE: possibilidades e desafios frente à BNCC” conforme (SALES, 2020, p.3):

compreende-se no campo dos estudos culturais pois privilegiam categorias até então não abordadas na educação e colocam em xeque noções e atitudes de “normalização”, que ao invés de problematizar a identidade hegemônica do homem ocidental, europeu (ou europeizado), branco, cisgênero e heterossexual cria condições de consolidá-la enquanto desejável, única e normal.

Deste modo, pode inferir que a escola, se não refletida a respeito de seus usos e intencionalidades, pode ser mero instrumento de “normalização” social, e servirá de mecanismo a padronizações onde a ideia de sujeito almejado está no enquadre europeu. Este processo significa na mesma medida, a “construção das diferenças”⁴ como processo de estigmatização e exclusão de corporeidades que exprimem diversidades, possibilidades e jeitos de ser e estar no mundo.

Considerando estes vieses, é necessário questionar estereótipos e afirmar as múltiplas e possíveis identidades que lutam por direito e reconhecimento, portanto, estas devem ser uma das ações no campo da educação, em especial no que tange ao conhecimento histórico, pois quando não se questiona, multidões se tornam invisíveis e a história se repete sendo contada como uma versão de “grandes fatos”, “grandes feitos” e por “grandes homens”. (SALES, 2020 p.04)

Dito isto, como aponta Sales, (2020, p.04) faz-se essencial transformar a prática do ensino de História, as metodologias, o material didático e o projeto pedagógico da instituição de ensino em instrumentos de promoção de novos debates a possibilitar amplas reflexões. É importante estar atento e sensível para o fato de que as identidades negras são construídas histórica e politicamente, contudo, elas são profundamente estereotipadas nas escolas, o mito da democracia racial ainda está presente no imaginário social e as

⁴ Sobre a construção escolar da diferença, ler: LOURO, Guacira. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 179 pp. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 13, n. 1, p. 325-340, 2000.

relações raciais são discutidas apenas em situações específicas, havendo dificuldades de identificar o racismo na sociedade.

Pode-se concluir que o contexto atual da educação, dado a sua construção histórica serve para reafirmar preconceitos e discriminação com relação as identidades negras:

Todo esse quadro contribui para que as identidades negras sejam congeladas (sobretudo presas ao contexto da escravidão e subserviência) e estereotipadas, outrossim a lei 10.639/03 apresenta a possibilidade de construir uma educação que favoreça a história, memória e visão de pessoas negras como sujeitos centrais no processo histórico, de construção de nação e de humanidade. (SALES, p.04).

No trecho acima destacamos a percepção de um dos cerne do subprojeto da edição 2020, que é pensar a história, as memórias a partir da visão e vivências das pessoas negras. Esta ação caracteriza-se como um dos aspectos constituintes da epistemologia da afrocentricidade: dar centralidade ao sujeito africano é perceber a história do mundo considerando-a como também resultado de uma agência africana.

De acordo com Sales (2020) as atividades desenvolvidas consideram a Base Nacional Comum Curricular que projeta em suas competências para o ensino de história a possibilidade de se esvaír de um saber uno e trilhar no campo dos múltiplos olhares, versões e questionamentos acerca da produção historiográfica, a promover terreno fértil para discussões sobre a situação social de homens e mulheres negros e negras, a exemplo da realidade das mulheres em suas interseccionalidades, as diversidades e suas contemplanções na educação.

A BNCC é um documento que versa acerca das qualificações e mediações do ensino na educação básica, opta por observar uma formação integral, empática e inclusiva e, para isso, lança mão de competências gerais, por áreas e por componente curricular. Ao relacionarmos as competências específicas para o ensino fundamental, podemos perceber que as principais áreas de atuação relacionam-se a: compreender os acontecimentos e processos históricos; elaborar questionamentos e argumentos; identificar interpretações dos sujeitos nos diferentes contextos; compreender e problematizar conceitos e processos do saber histórico. (SALES, 2020, p.5)

Compreendendo a educação como um dos caminhos para a transformação social, o subprojeto edição 2020 é um convite para ampliar debates, promover reflexões sobre a história e buscar equidade de gênero, raça e sexualidade. Para isso, este subprojeto propõe alguns objetivos específicos, a seguir:

Analisar o ambiente escolar, material didático e Projeto político pedagógico com o objetivo de compreender a realidade escolar e elaborar alternativas criativas para as discussões teóricas propostas;

Oportunizar a implementação de abordagens metodológicas diversificadas no ambiente escolar, levando aos discentes discussões teóricas ligadas à história do Brasil, história da África e das relações étnico-raciais e diversidades;

Possibilitar maior integração entre universidade e ambiente escolar da educação básica por meio da observação, participação e intervenção, abrindo espaço para diálogos e interlocuções;

Promover aos/às licenciandos/as espaço para aprimoramento de aportes teóricos acerca da educação, relações étnico-raciais, gênero e diversidade sexual através de grupos de estudo e debates;

Contribuir para a implementação da BNCC quando versa, nas competências específicas, que o ensino de história deverá elaborar questionamentos e proposições às interpretações e contextos históricos específicos, posicionando-se criticamente. (SALES, 2020, p. 3)

Dito isto, o curso de Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tem a pretensão de, também por meio do Pibid, superar a visão mecanicista de perceber a escola e a educação como meros reprodutores da ideologia dominante e das condições de classes que privilegiam determinados grupos em detrimento de outros. Propõe-se, assim, superar a visão homogênea da história, sociedade e memória, buscando uma promoção da identificação de jovens e adultos/as envolvidos/as no processo do ensino e aprendizagem, por meio deste subprojeto, com um saber histórico não linear, diverso e mais próximo de suas vivências e realidades.

A seguir analisaremos algumas atividades e produtos realizados pelos "pibidianos" na edição 2018-2020 do programa na Liesafro. Sendo o programa na área da História, suas atividades eram realizadas dentro dessa disciplina e,

como já mencionado, sob a supervisão do professor Dr. Raimundo Inácio. Devido a edição 2020 estar em andamento, não analisaremos as atividades realizadas por inexistência dos relatórios finais.

Conforme relatório de Sales (2020, p. 5-6) quanto ao “desenvolvimento e testagem de material didático”, os estudantes produziram material didático com o tema: “Escravidão no Brasil: Produção de material didático com temática: “De onde eram os africanos escravizados que vieram para o Brasil? A partir da discussão sobre quais povos africanos foram trazidos para o Brasil para serem comercializados como escravos, trabalhou-se a conexão com a religiosidade do Tambor De Mina e com a história sobre Nã Agotimé, fundadora da Casa das Minas em São Luís. Tal atividade está de acordo com as discussões acerca da inserção da história africana e afro-brasileira no currículo escolar. Com este trabalho realizado na escola, há um movimento de inserção do “sujeito africano” na História do Brasil em uma perspectiva de resgatar as origens “perdidas” ao longo do processo de colonização do negro. Esta atividade também sinaliza que é necessário que a diáspora africana lance o olhar em direção à África para então perceber-se refletida. Para além da genealogia, a atividade relatada conseguiu fazer conexões pertinentes com relação aos aspectos da religiosidade africana e suas manifestações em São Luís do Maranhão, pontuando a proximidade cultural e religiosa entre as duas regiões.

Outra atividade realizada foi a pesquisa de personagens históricos na Antiguidade. Após as pesquisas, criou-se uma lista de personagens africanos com o objetivo de inseri-los na dinâmica do professor supervisor, que buscou trabalhar as grandes personalidades por meio da utilização de “memes”, com o intuito de dinamizar o processo de ensino aprendizagem, despertando o interesse dos adolescentes. Deste modo, os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar, conhecer e interpretar personagens históricos africanos na antiguidade, em uma tentativa de discutir uma nova perspectiva sobre África.

Entendemos que esta atividade tem muita importância pois é uma tentativa de reavivar memórias ou histórias de personagens de destaque em África, traz-se, deste modo, centralidade e agência aos negros, distanciando preconceitos e estereótipos com relação aos povos africanos.

Quanto às “Atividades artísticas, Sales (2020, p.8-9)) relata que foi elaborada atividade denominada “Interdisciplinaridade (Artes): Os Símbolos ADINKRAS. Esta atividade foi elaborada em parceria com a professora de Artes, com o objetivo de dar visibilidade à arte africana e suas linguagens por meio da Inclusão de símbolos adinkras em intervenção de arte na escola. Ainda, foram realizadas atividades/oficinas de artesanatos feitos com material reciclado.

No que tange às “Atividades Experimentais”, os graduandos participaram da realização da “I Feira Nordestina do Colun”, com realização de estudos, organização de equipes e confecção de materiais. O evento teve caráter interdisciplinar como atividade experimental com material reciclável relacionando as navegações do século XV e XVI com questões do meio ambiente (SALES, 2020, p, 9) .

Outro produto solicitado pelo programa Pibid foi a “Confecção de Mídia Impressa”. Neste caso, os pibidianos da Liesafro produziram material referente à atividade interdisciplinar de campo realizada pelo Colégio Universitário em viagem ao Parque Nacional da Serra da Capivara - PI. Após o retorno da viagem foram feitas duas oficinas onde alguns conceitos foram consolidados, algumas temáticas remontadas e sentimentos também foram evocados. Como resultado dessas oficinas foram confeccionados materiais em mídia impressa que foram expostos numa atividade, aberta ao público, de culminância.

Outro produto “Gincanas e olimpíadas do conhecimento” levou à preparação dos estudantes da escola-campo para as Olimpíadas de História onde os graduandos auxiliaram os alunos no processo de seleção de perguntas. Nas “oficinas e workshops” foram apresentadas imagens de atividades que objetivaram discussões sobre conteúdos ligados às vivências da viagem ao Parque Nacional da Serra da Capivara, com a finalidade de discutir conceitos pertinentes à História, Geografia, Arte e outras disciplinas.

Dentre essas várias atividades, o projeto "Cinema na Escola" criado com o intuito de exibir filmes sobre temas relacionados à raça, classe e gênero, a gerar diálogos relevantes sobre estas questões no Brasil e no Mundo a partir

de uma linguagem que possibilitasse proximidade com os jovens e adolescentes. Esta prática enquanto atividade pedagógica mostrou-se bastante interessante uma vez que conseguiu fazer uso de tecnologias e da linguagem do audiovisual dando possibilidade de refletir sobre aspectos histórico sociais relacionados a raça e gênero. Entre as produções exibidas estão os filmes: “Estrelas além do tempo” (2016) e “Raça” (2016). O Projeto Interdisciplinar sobre quilombos no Brasil foi realizado com a participação do líder quilombola Antônio Nego Bispo que falou sobre a vida no Quilombo, identidade negra e racismo. Houve boa participação e interação dos alunos com o Antônio, que ao final recitou poesia fazendo com que houvesse reflexão sobre colorismo, racismo e identidade.

Como parte da preparação para o evento interdisciplinar foi realizada visita técnica ao quilombo de Santa Rosa dos Pretos, onde os participantes puderam ter diálogos interessantes com lideranças da região. Ainda, este subprojeto do Pibid teve apresentação em dois eventos no III Colóquio Internacional de Políticas Antiracistas do Mundo (LIESAFRO- UFMA) em novembro de 2019 por meio da exposição de um painel e IV Seminário de Iniciação à Docência, em dezembro de 2019, UFMA, por meio de duas comunicações orais.

Percebe-se assim, que as práticas pedagógicas dos estudantes integrantes do Pibid da Liesafro, refletem a proposta do curso ao pensar a raça, os negros brasileiros e a experiência africana em intersecção com outras categorias histórico sociais que ajudam a compreender as relações sociais. Neste sentido, há um esforço de consolidação do caráter epistemológico da afrocentricidade no âmbito educacional, fomentado por estes estudantes, no que se relaciona ao esforço de resgatar e dar visibilidade às agências de personalidades negras, sejam da diáspora ou do continente africano, em um permanente esforço de realocar o lugar do sujeito africano na história, percebendo o cuidado e o respeito com relação às abordagens e a evitar reafirmar estereótipos e preconceitos sobre estes povos.

4.4 RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: práticas de uma educação em afroperspectiva

O programa Residência Pedagógica, do Ministério da Educação, (PRP), foi lançado em março de 2018 e publicado no edital 6/2018 pela CAPES. O programa é pautado pela atual política educacional e o referido edital foi publicado com o objetivo de selecionar, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica, IES para “implementação de projetos inovadores que estimulem articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica.” (CAPES, 2018, p. 1)

Dentre os objetivos da execução destacamos:

- I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;
- III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.
- IV. Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018. p, 1)

Conforme previsto no edital, o PRP caracteriza-se como uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e deve ser desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada escola-campo; possui a carga horária total de 440h de atividades distribuídas deste modo:

60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades.(BRASIL, 2018, p. 1-2)

Na escola-campo, o residente é acompanhado por um professor da educação básica, denominado preceptor, e pelo docente orientador da Instituição de Ensino Superior da instituição. A coordenação do Projeto Institucional de Residência Pedagógica é realizada por um docente da IES, denominado Coordenador Institucional.

São considerados público alvo do PRP egressos dos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, e ainda, os cursos de Pedagogia, Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo.

Dos requisitos mínimos para participação dos discentes, considera-se:

- I. Estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- II. Ser aprovado em processo seletivo realizado pela IES;
- III. Ter cursado o mínimo de 50% do curso ou estar cursando a partir do 5º período;
- IV. Declarar ter condições de dedicar 440 horas para o desenvolvimento das atividades da residência pedagógica;
- V. Firmar termo de compromisso.

6.1.1 O estudante de licenciatura que possuir vínculo empregatício ou estiver realizando estágio remunerado, poderá ser bolsista do programa de residência pedagógica, desde que não possua relação de trabalho com a IES participante ou com a escola onde desenvolverá as atividades do subprojeto.

6.1.2 A instituição participante não poderá impor restrições a estudantes que possuem vínculo empregatício, exceto no caso previsto no item 6.1.1. (BRASIL, 2018, p. 4).

De acordo com Faria e Diniz-Pereira (2019, p. 341) o termo "residência" tem inspiração na experiência da residência no âmbito da medicina, no entanto o PRP, segundo eles, possui em suas características proximidades e distanciamentos com a residência médica, o ponto de distanciamento estaria situada na finalidade, pois o PRP é parte da formação inicial dos estudantes (em nível de graduação), é essencialmente aprendizagem situada que acompanha a graduação. Deste modo, distancia-se da Residência Médica, que ocorre após a graduação e tem um sentido de especialização profissional. Já a proximidade está na imersão do estudante, no processo de contato sistemático e temporário com as práticas de um professor (formador) que atua no contexto de uma escola pública.

Diferente da prática de atuação do Pibid, a Residência propõe que os residentes atuem mais diretamente no processo de ensino aprendizagem, pois neste programa os estudantes passam pela etapa de estudo, elaboração e execução de planos de aula ao longo do programa. Sendo assim, uma experiência ainda mais aprofundada, com a possibilidade de experimentar execuções de atividades pedagógicas em sala de aula e avaliar o processo a partir das dinâmicas adotadas ao longo da aula, analisando-se como mediador do processo de ensino aprendizagem.

Nas próximas linhas traçaremos uma análise dos subprojetos da edição 2018 e 2020 do Programa Residência Pedagógica, com o objetivo de explicitar por meio das suas propostas de intervenção nas escolas os princípios ligados à epistemologia da afrocentricidade. O subprojeto edição 2018 foi intitulado: “Saberes e fazeres interdisciplinares na Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros.” E foi escrito pela professora Maria da Guia Viana e executado pela professora Cidinalva Neris.

A primeira edição da Residência da Liesafro foi desenvolvido em três escolas estaduais situadas em diferentes zonas periféricas de São Luís: O Centro de Ensino Antônio Ribeiro da Silva, na área Itaqui Bacanga, com 250 estudantes; o CEIN – Gonçalves Dias, com 300 alunos, localizado numa área fronteira e de passagem de diversos bairros próximas ao Centro da cidade e no Centro de Ensino Estado do Pará, com 320 estudantes, localizado no bairro da Liberdade.

De acordo com o subprojeto:

A obrigatoriedade da inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e indígena nos currículos escolares, como uma política de ação afirmativa, tensiona a lógica da igualdade abstrata, ao tematizar sobre direitos coletivos de sujeitos concretos que historicamente foram excluídos. Neste contexto, a Lei nº 10.639/2003 e a lei nº11.645/08 possibilitam a problematização do currículo hegemônico e impulsionando questionamentos aos sistemas de ensino e às instituições educacionais quanto: ao acesso e permanência diferenciados entre negros(as) indígenas e brancos(as) nas instituições educacionais; aos projetos políticos pedagógicos; às práticas pedagógicas; à representação da população negra nos livros didáticos; às relações interpessoais no cotidiano escolar; à atuação dos docentes. Entretanto, existe a pressão para o enraizamento da Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº11.645/08 nos

sistemas de ensino e nos estabelecimentos educacionais para que efetivamente ocorra uma educação para a igualdade étnico-racial respeitando nova base Nacional Curricular Comum (BNCC) (VIANA, 2018, p. 2-3)

Dito isto, a inclusão desta temática não pode se restringir a simples acréscimos de conteúdos aos currículos, conforme Viana (2018, p. 3) pois faz-se indispensável “repensar as relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação realizada nas escolas.”

Dentre os objetivos do subprojeto edição 2018 estão:

Fomentar uma maior integração entre a instituição formadora UFMA e as escolas da educação básica, para um aperfeiçoamento dos(as) discentes da licenciatura de Estudos africanos e afro brasileiros que possibilitem a interação entre a formação acadêmica articulando saberes teóricos e prática profissional docente;

Desenvolver habilidades e competências que possibilitem aos(as) discentes participantes da Residência Pedagógica contribuir para efetivação da educação para relações étnico-raciais, em consonância com as Diretrizes Curriculares vigentes que versam sobre as temáticas Raciais;

Promover ações pedagógicas para aperfeiçoamento dos discentes licenciados atuarem na educação básica em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua área de formação em Estudos Africanos e Afro-brasileiro.

Proporcionar o desenvolvimento de projetos, pesquisas e inovações tecnológicas sobre a temática étnico-racial de acordo com a Lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08.

Como resultados alcançados nesta edição, destaca-se:

Que foram produzidos 780 planos de aula; 7 textos lidos; totalizadas 1560 horas de regências; 1 projeto de intervenção desenvolvido como parte obrigatória do estágio curricular obrigatório do curso. Intitulado “Afrocientista”, o projeto teve o objetivo de despertar os estudantes negros da educação básica para a contribuição da população negra em diversos espaços das diversas áreas de conhecimento bem como o intuito de fazê-los perceberem-se enquanto produtores de conhecimento. Além deste projeto, os residentes

participaram de outros projetos desenvolvidos nas escolas voltados para a execução da lei 10.639.

Ao longo da edição foram realizadas 7 oficinas tratando sobre os seguintes temas: racismo, Literatura negra, raça e identidade negra, História Africana e Afrobrasileira através de HQs, Tambor de crioula e saúde da população negra; 2 palestras realizadas, uma sobre produção literária de autoras negras e a segunda sobre a cultura afro-maranhense. Estas palestras foram realizadas como forma de preparação das atividades da semana da consciência negra.

Ainda, realizaram-se exposições fotográficas com o objetivo de combater o racismo e debater sobre a constituição da identidade e da juventude negra. Fruto do projeto de intervenção, no qual foi trabalhado sobre a identidade e a beleza negra resultando em ensaio fotográfico de estudantes de duas escolas, realizado no interior das escolas e em pontos de cultura da comunidade. O tema do ensaio foi: “Desconstruindo a estética do racismo”, que culminou em exposição durante o II Colóquio Internacional de Política Antirracista no Mundo que aconteceu de 19 a 22 de novembro de 2019 na UFMA. A exposição também fora realizada nas escolas.

Outro produto da Residência Pedagógica de 2018-2019 foi o calendário afro-brasileiro, fruto do projeto de intervenção, que levou estudantes das escolas a realizarem pesquisas, debate de filmes, leitura, e produção de textos sobre a produção da população negra em diferentes temporalidades e espaços. O fruto das pesquisas e debates foi um calendário com o título “negros e negras em diferentes temporalidades e espaços”, no qual destaca-se a contribuição local, estadual, nacional e mundial da população negra nas diversas esferas. O banner foi exposto nas escolas e no II Colóquio Internacional de Política Antirracista no Mundo que aconteceu de 19 a 22 de novembro de 2019 na UFMA.

Outro produto gerado pela RP foi um desfile de moda retratando a beleza do cotidiano da juventude negra da periferia, com o objetivo de discutir e questionar o racismo que marca a juventude negra brasileira, desfile realizado com a participação dos estudantes da educação básica e estudantes dos Estudos Africanos com o foco de apresentar a beleza da juventude negra da

periferia em sua forma cotidiana. O Desfile foi realizado nas escolas e no II Colóquio Internacional de Política Antirracista no Mundo.

Houve também o recital de poesias de Maria Firmina dos Reis, com a finalidade de apresentar a vida e a obra da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis. O recital fora realizado em duas ocasiões, a primeira na escola Estado do Pará, durante a semana da consciência negra e a segunda no II Colóquio Internacional de Política Antirracista no Mundo.. No decorrer do ano letivo, os residentes foram trabalhando a vida e obra de Maria Firmina dos Reis que culminou neste recital.

O subprojeto da edição 2020 tem o título “Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: Formação de Professores/as e Justiça Curricular” e foi escrito e executado pela profa. Cidinalva Neris. A busca por promover a “justiça curricular” é um dos pontos centrais desta edição. Os envolvidos pelo projeto foram levados a pensar o contexto escolar com o objetivo de perceber as especificidades da escola-campo, levando em consideração em que medida a estrutura curricular tem proximidade com as questões que permeiam o público alvo daquele sistema de ensino. As atividades foram desenvolvidas na antiga escola, Estado do Pará, que foi extinta durante o período de execução do projeto, dando lugar ao “Centro de Ensino Luiz Alves Ferreira”, em homenagem ao fundador e primeiro presidente do Centro de Cultura Negra (CCN), médico e quilombola professor Luizão.

A escola está situada no bairro da Liberdade que, em 2019, juntamente com os bairros, Camboa, Fé em Deus, Diamante e Sítio do Meio, localizados na zona central de São Luís, foi certificado pela Fundação Palmares como Território Quilombola da Liberdade, se constituindo como um dos maiores quilombos urbanos da América Latina.

Como parte do projeto Escola Digna do governo do Estado, o Centro de Ensino Luiz Alves Ferreira, passou à modalidade de educação escolar quilombola e funciona em tempo integral. A transição da modalidade escolar é reflexo deste reconhecimento do bairro, que passou por modificações estruturais com o intuito de adequar-se às especificidades. Diante disto, fez-se justificável a escolha do desenvolvimento do projeto nesta escola.

Retornando ao subprojeto da RP da Liesafro de 2020-2021, dentre os objetivos deste, destaca-se:

- a) Articular os conhecimentos teóricos com os práticos, o que somente é possível através do contato com a educação básica;
- b) Desenvolver habilidades e competências para que possam contribuir para efetivação da educação para relações étnico-raciais, em consonância com as Diretrizes Curriculares vigentes;
- c) Desenvolver conteúdos e metodologias em consonância com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua área de formação em Estudos Africanos e Afro-brasileiro;
- d) Desenvolver projetos, pesquisas e inovações tecnológicas sobre a temática étnico-racial de acordo com a Lei nº 10.639/03 e a nº 11.645/08;
- e) Contribuir para que as educação para as relações étnico raciais, a história e a cultura africanas, afro-brasileiras e indígena sejam devidamente desenvolvida na educação básica, tendo como fundamentos uma educação crítica e emancipatória em que os diversos grupos e que compõem a população brasileira tenham seus direitos reconhecidos e exercidos.
- f) Desenvolver práticas educativas afrocentradas e antirracistas (NERIS, 2020, p. 2)

Conclui-se até aqui que a Licenciatura interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros tem por meio de suas práticas de formação, e proposições com relação ao futuro educacional brasileiro, fomentado projetos políticos educativos que dialogam com novas experiências epistemológicas, haja vista os princípios e intencionalidades com relação a inserção do “sujeito africano’ na história do Brasil e do mundo, bem como as ações que caracterizam a Afrocentricidade enquanto epistemologia inovadora. Concluimos, deste modo, que esta é uma proposta de educação afrocentrada.

A seguir, destacamos, por meio do relatório final da Residência de 2020-2021, (NERIS, 2022), algumas práticas pedagógicas desenvolvidas. Nesta edição do programa, a CAPES solicitou, como produto final do projeto, relatos de experiências de caráter individual, contendo entre 6 a 12 páginas, discorrendo sobre uma vivência marcante no âmbito da PRP.

Dentre os títulos dos trabalhos destacam-se: 1.“Relato de experiência Residência Pedagógica: o uso das tecnologias na educação básica no Programa Residência” 2.“Relato de Experiência: desafios da Residência Pedagógica na EJATEC do CE Estado do Pará em Tempos de Mudanças e de pandemia da Covid 19; 3.“Relato de Experiência Residência Pedagógica, o Sistema Híbrido na RP do Liesafro: as possibilidades de ensino na educação das relações étnico-raciais no Quilombo Urbano do Maranhão”; 4.“Residência Pedagógica da Licenciatura em Estudos Africanos: ensino remoto e a desigualdade social”; 5.“Residência Pedagógica: Os múltiplos desafios enfrentados pelos alunos da licenciatura de Estudos africanos em tempos de Covid-19”; 6.“Residência Pedagógica em tempos de pandemia e os desafios do ensino remoto.”; 7.“Residência e resistência dos estudos africanos e afro-brasileiros no ensino remoto”; 8.“A interseccionalidade como categoria de análise histórico-sociológica da elaboração da execução do plano de aula no contexto da pandemia.”

Consultados os temas, percebe-se grande ênfase nas experiências vividas no contexto da pandemia da Covid 19, contexto que induziu novos rumos do subprojeto da edição 2020, no sentido de encontrar novas maneiras de desenvolver as atividades previstas para o programa. Assim, percebemos estes desafios como pontos centrais em todos os relatos finais. A seguir, citamos alguns desses relatos⁵.

Em março de 2020, a pandemia da Covid-19 nos trouxe enormes prejuízos na forma de desafios que recaíam sobre nossas ações cotidianas, incluindo as do programa RP na escola. É articulado, o ensino “remoto”, pelas secretarias de educação, cheio de improvisos, desorganizado e com muitas pressões autoritárias. (P.C.C)

Era preciso se reinventar, reconstruir os caminhos do aprendizado e as trocas educativas entre o aluno e professor, em tempos de Covid-19, onde o distanciamento social era alternativa para diminuir o nível de contágio da população no mundo. (J.O. M)

A experiência do Residência Pedagógica durante o período pandêmico trouxe diversos desafios, o uso das tecnologias possibilitou a inserção da conexão tecnológica de forma atuante no ambiente escolar. Foi necessário repensar não só o

⁵ Por questões éticas utilizamos apenas as iniciais para identificar os autores dos relatos

conteúdo, o currículo, era preciso colocar todas as dinâmicas possíveis em práticas no processo de ensino e aprendizagem. Pois apenas dessa forma era possível construir um caminho de uma educação estimulante e inovadora em tempos de Covid-19 e sistema remoto de educação na escola pública no país. (G.M.A)

Contudo, mesmo diante aos desafios enfrentados neste contexto, as atividades foram realizadas, considerando os recursos disponíveis. Diante as impossibilidades do funcionamento presencial, os recursos tecnológicos mostraram-se de grande valia para que as escolas dessem continuidade às atividades, na tentativa de amenizar os prejuízos e *déficits* no desenvolvimento dos estudantes. Nesta perspectiva, pode-se inferir que o contexto pandêmico possibilitou a percepção dos recursos tecnológicos como possibilidade de campo de atuação pedagógica e que devem ser integrados às dinâmicas de ensino, com a finalidade de agregar qualidade a formação educacional no Brasil:

Dentro dessa experiência vivida na Residência Pedagógica, a tecnologia possibilitou a participação em reuniões, observações, regências, informações e envio de material por meio das redes de comunicações digitais. Mesmo em meio as dificuldades encontradas, obstáculos vividos e exclusão digital evidenciada, o avanço tecnológico foi um desafiador e importante instrumento de apoio educacional. O ambiente de aprendizagem digital tem sido consideravelmente importante dentro do processo de comunicação entre o docente e o discente, que por causa da pandemia e todos os cuidados necessários a ser tomado, estavam separados geograficamente. (I.N.S)

Considerando a realidade sociodemográfica dos estudantes, os relatos apontam que, na medida em que o uso das tecnologias digitais de comunicação foram integradas ao cotidiano escolar, houve um processo de exclusão devido à falta recursos por parte de alguns estudantes ou mesmo de familiaridade com algumas linguagens tecnológicas como fica evidenciado no relato (P. C. C.)

As fortes exigências sobre o ensino “remoto”, na escola-campo, agravaram em muito também os transtornos psicológicos, e angústias, ansiedades, síndromes, e depressão foram observados, na comunidade escolar e também em residentes, pois em meio às perdas familiares, pressões pelos estudos de toda natureza ocorriam. Evasões em massa dos grupos de Whatspp, levam gestores, da escola-campo, saírem em busca

de estudantes, no que passaram a chamar em todo o país essas ações, de “Busca Ativa”.

Essas dificuldades estão diretamente relacionadas com as desigualdades presentes no nosso país. Muitos são os indicadores socioeconômicos que apresentam desvantagens históricas entre as populações brancas e não brancas brasileiras. E, considerando o território no qual está inserida a escola, um Quilombo Urbano, temos noção de que esses dados da população negra refletem a realidade dos/as alunos/as. (C. S. C. N)

Entre as abordagens temáticas relatadas em experiências de regências destacam-se as seguintes:

Um outro momento de experiência foi em uma aula de História do EJATEC (Educação Jovens e Adultos com o técnico), onde na turma trabalhamos o tema “Para que serve a História?”, a discussão foi realizada via Google meet (figura 3) que possibilitou que não ficasse sem aula, com base na temática, nessa aula também foi discutido sobre que todos os povos têm história e mesmo aqueles que foram invisibilizados por muito tempo e ainda são. Pudemos ver a participação de alguns alunos e dos residentes ali presentes, em uma proveitosa discussão. (INS)

Este trecho evidencia um aspecto interessante sobre a abordagem dos residentes no tratar sobre temas em sala de aula. Fica evidenciada a construção narrativa que busca superar a ideia de que há povos sem História, ideia oriunda da premissa ocidental de acessar a história dos povos somente por meio de fontes escritas. Para além da discussão sobre os usos da História, abre-se espaço para discutir as diferentes formas de se contar a história, assim como sobre a diversidade e possibilidades de fontes históricas que possibilitam viabilizar narrativas ocultas sobre o passado dos povos, bem como dialogar sobre a importância do reconhecimento da história oral como fonte de pesquisa no contexto da cultura africana.

Outra experiência de regência explicitada em relato final foi a aula intitulada “Trabalho Escravo Contemporâneo”, a discutir acerca da permanência das dinâmicas coloniais até os dias atuais, a pautar discussões sobre as relações raciais e o racismo no Brasil em uma perspectiva interdisciplinar.

A construção do planejamento de aula foi realizada remota para a construção possível de construir diálogo, reflexão alinhados a Base Nacional Comum Curricular “(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravo antigo e a servidão medieval”. Alinhadas as disciplinas de história e geografia de um debate profundo sobre as formas de trabalhos em tempos distintos da história do Brasil (colonial e contemporâneo), construindo um processo educativo sobre a educação étnico-racial. (J. O. M.)

É observável a permanente tentativa de aproximação do conteúdo abordado com relação à realidade em que o público alvo está inserido. Há portanto um direcionamento do olhar para o objeto de estudo a partir de uma perspectiva coesa no sentido de que os estudantes possam perceber os conteúdos em seus cotidianos. Para isso, é essencial que os mediadores de ensino aprendizagem estejam atentos ao contexto que estão inseridos.

É importante considerarmos o contexto econômico e social dos sujeitos envolvidos no programa, observando a realidade dos docentes, preceptores e discentes bolsistas e voluntários vinculados a ele, e, por último, porém não menos importante, a realidade que a escola e os estudantes estão inseridos somados ao contexto pandêmico.(A. P. M.)

Percebe-se, então, que os residentes da Liesafro têm em seus posicionamentos didático-metodológicos o compromisso com a promoção da igualdade racial na medida em que escolhem trazer para o centro do debate outras experiências para além do norte global.

A seguir descrevo um pouco de minha própria experiência na regência da RP. A regência aqui descrita, foi executada de forma híbrida, devido a impossibilidade de ir até a escola-campo. Devido a pandemia, os residentes não eram autorizados a realizar atividades presenciais na escola. Esta sequência didática foi dividida em três aulas, via *google meet* e de forma coletiva.

Optamos por trabalhar a desigualdade a partir da categoria da Interseccionalidade, dialogando com os conceitos Gênero, Raça, e Classe a partir das disciplinas de História e Sociologia do EJA TEC e discutindo aspectos sobre *A experiência das Mulheres no Mercado de Trabalho*, para evidenciar que precisamos observar como essa experiência não é única e

singular. Ainda, que a relação da mulher com o mundo do trabalho começa muito antes do séc. XIX.

A aula 1 foi executada na disciplina de Sociologia, turma 105 EJATEC/Logística, no primeiro e segundo horários, com o tema “A experiência das Mulheres Brancas no Mercado de Trabalho”, com a finalidade de dar continuidade às aulas anteriores sobre a revolução industrial e suas continuidades e rupturas, enfatizando que aquela luta das mulheres estava situada num contexto de gênero, raça e classe, a inferir que aquela pauta não representava a realidade universal das mulheres, realizou-se uma contextualização das características do trabalho à época.

No segundo dia, deu-se continuidade a sequência com a aula 2, na mesma turma: A experiência das mulheres negras no mercado de trabalho, evidenciando as diferenças entre mulheres negras e brancas quando relacionadas ao trabalho, enfatizando que as mulheres negras vêm desempenhando atividades laborais desde o período colonial, de forma compulsória, e que, mesmo depois da tipificação do trabalho no período moderno, há aspectos de continuidades da lógica colonial na vivência dessas mulheres. Esta regência aconteceu de forma híbrida e coletiva.

A última aula da sequência, teve o título “A experiência das Mulheres Trans no mercado de trabalho”, com o objetivo de fomentar a discussão sobre a luta pela inclusão deste grupo no mercado de trabalho e o enfrentamento à transfobia. Decidimos tratar sobre esta temática por entendermos como emergentes as discussões sobre gênero, raça e classe em uma perspectiva interseccional na compreensão da história da sociedade ocidental até aqui. Como estudantes da LIESAFRO, temos anseios e sabemos a importância de fomentar discussões que possibilitem a compreensão do mundo a partir da vivência dos e das estudantes, conseguindo trazer exemplos que estão presentes no cotidiano e que possam ser a chave de compreensão de micros e macros acontecimentos, como é o caso das desigualdades que existem em grande parte das sociedades no mundo.

Este relato mostra-se interessante justamente por destacar a visão diferenciada dos residentes da Liesafro, no momento que escolhem tratar sobre um tema clássico da História da Europa, a “Revolução Industrial”,

porém, de maneira a demarcar os sujeitos envolvidos, o contexto, as consequências, ao passo que ampliam o olhar para outras experiências vividas por outros sujeitos, enfatizando que não havia universalidade ali e que existiam outras experiências para além daquele enquadre. Neste sentido, dar visibilidade a sujeitos historicamente invisibilizados pode não significar desconsiderar os já consagrados marcos históricos, mas treinar partir de outros lugares ou visões de mundo objetivando ter uma visão total dos fatos.

As práticas pedagógicas da licenciatura, analisadas no âmbito das edições do PRP, caracterizam-se como práticas de uma abordagem epistemológica afrocentrada e de busca por uma justiça curricular, uma vez que os subprojetos, as atividades relatadas em documentos finais de cada participante, bem como os princípios adotados, os métodos, e os resultados alcançados são atravessados pela experiência africana e afro-brasileira.

5. CONCLUSÃO

Este trabalho analisou as práticas pedagógicas da Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro- Brasileiros da UFMA, por meio de pesquisa documental, como Projeto Político Pedagógico, entrevistas em que professores falam sobre a proposta do curso, bem como demais documentos dos Programas de Iniciação à Docência (Pibid e PRP), para observar o alinhamento com a proposta epistêmica de uma educação afrocentrada alimentada por esta IES.

Os resultados obtidos foram de confirmação de uma prática pedagógica em caráter das teorias da afrocentricidade, à luz de Molefi Kete Asante, pois percebemos ao longo desta pesquisa um movimento contra hegemônico com relação ao eurocentrismo, na medida em que constrói-se uma alternativa epistêmica que busca novas releituras da História mundial, resgatando aspectos culturais da diáspora africana, localizando psicologicamente o sujeito africano com relação a cultura do seu povo, percebendo e dando visibilidade às agências destes sujeitos na história, construindo pontes de diálogos com povos e culturas, com o intuito de estabelecer narrativas de posituação destes sujeitos.

Neste sentido, pode-se afirmar que as bases epistêmicas de atuação da Liesafro e dos seus egressos partem de construções fundadas nas experiências e contribuições sul-sul, visto que reconfiguram o campo de atuação a partir de novas abordagens teórico-metodológicas que vislumbram outras possibilidades de “saber-fazer”, “saber-ser” até então invisibilizadas pelo epistemicídio, processo de aniquilamento da diversidade epistêmica, observável não só no campo educacional, mas em várias instituições do mundo ocidental.

Uma das etapas para a implantação da lei 10.639/03 passa pela postura crítica com relação ao currículo, na tentativa de localizar a diversidade como princípio básico para a sua construção. Entendemos que, para que o currículo seja justo, precisará ser essencialmente diverso, diante disto, as ações traçadas pelos pibidianos e residentes dos Estudos Africanos vão ao encontro da promoção da justiça curricular como princípio de educação emancipatória.

Deste modo, entendemos que a prática pedagógica da Liesafro foi bem sucedida com relação a inserção da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, o que representa um diferencial no que tange à realidade educacional brasileira. Os Programas de Iniciação à Docência são essenciais no processo formativo destes futuros professores, pois agregam experiências do chão da escola antes mesmo de verem-se inseridos no mercado de trabalho, o que configura maior qualidade formativa e propicia mais segurança com relação à atuação profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. História da discriminação racial na educação brasileira - Silvio Almeida - Escola da Vila, 2018. disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=gwMRRVPI_Yw. Acesso em 21 jun. 2022.

ALMEIDA, Silvio. Racismo estrutural. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ARAÚJO, Danielle Pereira; SILVA, Marcos Antonio Batista da. Produção e socialização de conhecimento para fortalecer a luta e a educação antirracista. Revista Contemporânea de Educação, v. 16, n. 37, p. 192-197, 2021

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 93-110, 2009.

BRASIL . Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC. Versão entregue ao CNE em 03 de abril de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 jul 2022.

BRASIL, M. E. Resolução n. ° 1, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/portaria_096_18jul13_aprovaregulamentopibid.pdf. Acessado em 12/07/2022.

BRASIL, OXFAM. Relatório: A Distância que Nos Une: um retrato das desigualdades brasileiras. São Paulo, 2017.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-dapublicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488171. Acesso em: Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 12 jul 2022.

BRASIL. Lei N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acesso em 14 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 20 jun. 2022

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 12. jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP nº 009/2001. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. acessado em 12 jul 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 abr. 2002b. acessado em 12 Jul. 2022.

BRASIL. Processo n. 23038.001433/2018-98. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e faz chamada pública para apresentação de propostas – Edital n.7/2018. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-pibid-pdf>. Acesso em 12 jul 2022

Coelho, Mauro Cezar e Coelho, Wilma de Nazaré Baía AS LICENCIATURAS EM HISTÓRIA E A LEI 10.639/03 - PERCURSOS DE FORMAÇÃO PARA O TRATO COM A DIFERENÇA?. Educação em Revista [online]. 2018, v. 34 [Acessado 21 Junho 2022] , e192224. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>. Epub 19 Jul 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698192224>.

FARIA, Juliana Batista; DINIZ-PEREIRA, Julio Emilio. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?. Revista de Educação Pública, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019.

Gomes, N. L. (2005). Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, 10639(03), 39-6

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. Superando o racismo na escola, v. 2, p. 143-154, 2005.

LOURO, Guacira. Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Editora Vozes, 179 pp. Revista Portuguesa de Educação, v. 13, n. 1, p. 325-340, 2000.

MOREIRA, Adilson José. O que é discriminação?. Letramento, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. Sociedade e cultura, v. 4, n. 2, 2001.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. O olhar afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, p. 181-196, 2009.

NERIS, Cidinalva S. C" LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E JUSTIÇA CURRICULAR" Relatório Final do programa Residência Pedagógica, São Luís, 2022.

NERIS, Cidinalva S. C" LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E JUSTIÇA CURRICULAR", São Luís, 2020

NERIS, Cidinalva S. C. "SABERES e FAZERES INTERDISCIPLINARES NA LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS" Relatório Final do programa Residência Pedagógica, São Luís, 2019

NERIS, Cidinalva S. C. "SABERES e FAZERES INTERDISCIPLINARES NA LICENCIATURA EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS", São Luís, 2018

NERIS, Cidinalva Silva Câmara et al. Licenciatura Interdisciplinar em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: uma graduação pioneira no Brasil. Educação & Sociedade, v. 42, 2021.

NERIS, Cidinalva Silva Câmara. Aula 3: Racismo: um processo histórico-social de exclusão na América Latina e no Caribe. In. Racismo, Desigualdades Sociais e Educação Especialización y Curso Internacional En estudios afrolatinoamericanos y caribeños CLACSO Virtual. 2019.

PINHEIRO, M. C. N. LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS- LIESAFRO: Um legado da política de ações afirmativas para acesso da população negra no ensino superior no Brasil / Marcia Cristina Nascimento Pinheiro. – 2021.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, 2018.

REGIS, Kátia Evangelista; NERIS, Cidinalva Silva Camara. Licenciatura em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros: formação de professores/as em direção à construção da justiça curricular. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 990-1014, 2019.

SALES, Tatiane S. “CIÊNCIAS HUMANAS, INTERDISCIPLINARIDADE E ESTUDOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS NO ENFRENTAMENTO AO PERIGO DE UMA HISTÓRIA ÚNICA”, São Luís, 2018.

SALES, Tatiane S. “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E DIVERSIDADE: POSSIBILIDADES E DESAFIOS FRENTE À BNCC”, São Luís, 2020.

SANTOS, Sales Augusto dos. Ação Afirmativa ou a Utopia Possível: O Perfil dos Professores e dos Pós-Graduandos e a Opinião destes sobre Ações Afirmativas para os Negros Ingressarem nos Cursos de Graduação da UnB. Relatório Final de Pesquisa. Brasília: ANPEd/ 2º Concurso Negro e Educação, mimeo, 2002.

SENKEVICS, Adriano Souza; DE SANTANNA MACHADO, Taís; DE OLIVEIRA, Adolfo Samuel. A Cor ou Raça nas Estatísticas Educacionais. Textos para discussão, n. 41, p. 52-52, 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. Educar em Revista. Dossiê Educação e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. Curitiba, Brasil, v. 34, n. 69, p. 123-150, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/58097>. Acesso em: 22 mar. 2022

SILVEIRA, Helder Eterno da. MAS, AFINAL: O QUE É INICIAÇÃO À DOCÊNCIA?. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 10, n. 2, p. 354-368, set. 2015. ISSN 1809-0354. Disponível em: <<https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/4704>>. Acesso em: 17 jul. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p354-368>.

UFMA. **Resolução nº 224** - CONSUN, de 24 de fevereiro de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Pesquisa “DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: “análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão” . Público alvo, egressos do curso de Estudos Africanos-UFMA

01) Você participaria de uma roda de conversas conosco para tratarmos sobre o tema desta pesquisa?

02) Faixa Etária

03) Identidade de Gênero

04) Como você se considera?

05) Tem outra graduação além da de Estudos Africanos ?

06) Se tem outra graduação, qual?

07) Atua na docência?

08) Caso seja empregado/a, qual sua área de atuação profissional?

09) Se não atua na docência, pretende atuar, porque?

10) Quantos membros da família mais próximos (companheira(a), filhos, pais e irmãos) possuem ou encontram-se em curso superior?

11) Quantidade de filha/os

12) Qual das alternativas abaixo correspondem com a sua atual situação de moradia

13) Como se dá sua manutenção financeira?

14) Renda familiar mensal

15) Quantas pessoas compõem a renda familiar? (incluindo você)

16) Quantas pessoas moram com você? (incluindo parentes e amigos/as)

17) Quem mora com você?

- 18) Tipo de moradia?
- 19) Qual o principal meio de transporte que você utilizou para chegar à UFMA durante sua graduação?
- 20) Você ou alguém em sua residência foi infectado por coronavírus?
- 21) Você possui equipamentos eletrônicos?
- 22) Tem acesso a qual (is) tipo (s) de internet em casa?
- 23) Possui algum cômodo específico, em casa, para realização das atividades de estudo/trabalho ?
- 24) Como você se sente quanto às atividades (trabalho e ou estudo) remotas?
- 25) Ano de Ingresso no curso Estudos Africanos?
- 26) Forma de Ingresso
- 27) Por que você escolheu fazer o Curso de Estudos Africanos?
- 28) Quais eram as suas expectativas em relação ao curso?
- 29) Como você se sente em relação a suas expectativas quanto ao curso
- 30) Em qual semestre você concluiu o curso?
- 31) Se você pretende dar continuidade a formação acadêmica, como seria?
- 32) O que você sugere para melhorar o Curso?
- 33) Se a UFMA ofereceu algum tipo de auxílio para realizar seus estudos, cite?
- 34) Se você precisou de algum auxílio por parte da UFMA para realizar seus estudos, qual foi?
- 35) Você participou de alguns dos programas acadêmicos abaixo?
- 36) Qual ou quais programas e/ou ações de assistência estudantil da UFMA você foi beneficiado/a?
- 37) Quais outras atividades extra curriculares você participou
- 38) Além da sala de aula que outros espaços da Universidade você utilizou ou precisou utilizar para realizar suas atividades acadêmicas?
- 39) Que estratégias ou alternativas você usou para garantir sua permanência ou conclusão no curso de graduação?
- 40) Sobre o sistema de cotas para acesso à educação superior, você o considera:
- 41) Em sua opinião sistema de cotas para acesso à educação superior

42) Você concorda com a manutenção do sistema de cotas para acesso à educação superior, por que?

43) Você pensa que o sistema de cotas para acesso à educação superior deveria ser modificado, em quais aspectos?

44) Quanto a seu conhecimento sobre o sistema de cotas para acesso à educação superior, você o considera:

45)

APÊNDICE B

Pesquisa “DO INGRESSO À PERMANÊNCIA: “análise da execução da lei de cotas para o ingresso no ensino superior na Universidade Federal do Maranhão” Público alvo cursista do curso de Estudos Africanos-UFMA

01) Você participaria de uma roda de conversas conosco para tratarmos sobre o tema desta pesquisa?

02) Faixa Etária

03) Identidade de Gênero

04) Como você se considera?

05) Se tem outra graduação, qual?

06) Atua na docência?

07) Caso seja empregado/a, qual sua área de atuação profissional?

08) Se não atua na docência, pretende atuar, porque?

09) Quantos membros da família mais próximos (companheira(a), filhos, pais e irmãos) possuem ou encontram-se em curso superior?

10) Quantidade de filha/os

11) Qual das alternativas abaixo correspondem com a sua atual situação de moradia

12) Como se dá sua manutenção financeira?

13) Renda familiar mensal

14) Quantas pessoas compõem a renda familiar? (incluindo você)

15) Quantas pessoas moram com você? (incluindo parentes e amigos/as)

16) Quem mora com você?

17) Tipo de moradia?

- 18) Qual o principal meio de transporte que você utiliza para chegar à UFMA durante sua graduação?
- 19) Você ou alguém em sua residência foi infectado por coronavírus?
- 20) Você possui equipamentos eletrônicos?
- 21) Tem acesso a qual (is) tipo (s) de internet em casa?
- 22) Possui algum cômodo específico, em casa, para realização das atividades de estudo/trabalho ?
- 23) Como você se sente quanto às atividades (trabalho e ou estudo) remotas?
- 24) Ano de Ingresso no curso Estudos Africanos?
- 25) Forma de Ingresso
- 26) Por que você escolheu fazer o Curso de Estudos Africanos?
- 27) Quais são as suas expectativas em relação ao curso?
- 28) Como você se sente em relação a suas expectativas quanto ao curso
- 29) Em qual semestre você concluiu o curso?
- 30) Se você pretende dar continuidade a formação acadêmica, como seria?
- 31) O que você sugere para melhorar o Curso?
- 32) Se a UFMA oferece algum tipo de auxílio para realizar seus estudos, cite?
- 33) Se você precisou de algum auxílio por parte da UFMA para realizar seus estudos, qual foi?
- 34) Você participa de alguns dos programas acadêmicos abaixo?
- 35) Qual ou quais programas e/ou ações de assistência estudantil da UFMA você foi beneficiado/a?
- 36) Quais outras atividades extra curriculares você participa?
- 37) Além da sala de aula que outros espaços da Universidade você utiliza ou precisa utilizar para realizar suas atividades acadêmicas?
- 38) Que estratégias ou alternativas você usa para garantir sua permanência no curso de graduação?
- 39) Sobre o sistema de cotas para acesso à educação superior, você o considera:
- 40) Em sua opinião sistema de cotas para acesso à educação superior
- 41) Você concorda com a manutenção do sistema de cotas para acesso à educação superior, por que?

42) Você pensa que o sistema de cotas para acesso à educação superior deveria ser modificado, em quais aspectos?

43) Quanto a seu conhecimento sobre o sistema de cotas para acesso à educação superior, você o considera:

APÊNDICE C

Roteiro de entrevista dirigidas às cotistas egressas

1. Alguém já lhe perguntou abertamente se você era/é cotista? Teve problemas em se assumir negro?

2. O clima entre os cotistas e não cotistas era/é respeitoso?

3. No início você conseguia acompanhar as disciplinas ou sentiu dificuldade com a linguagem científica e com a metodologia?

4. E o relacionamento com os professores do início do curso teve tratamento diferente por ser cotista?

5. No início você tinha recursos como computador, impressão, internet, ou problemas de permanência na academia como ter dinheiro para se manter, pagar contas no fim do mês, pagar o transporte, pagar para se alimentar, comprar livros, pagar xerox?

6. já vivenciou ou presenciou em outros ambientes da universidade alguma situação de racismo com/por outros alunos ou servidores?

7. Já foi tratado/a de forma discriminatória por ser cotista ou por ser negro:

8. Participou de algum projeto de monitoria, ou de extensão?

9. houve alguma segregação, social ou racial entre os alunos do seu curso?

10. concluiu ou pretende concluir o curso no tempo normal?

11. Tem a mesma opinião da que tinha na época da entrada em relação às cotas raciais?

12. Qual o significado da obtenção do nível superior em sua vida?

13. Quais seus planos profissionais para o futuro?

(passar em concursos públicos, atuar como profissionais liberais, fazer carreira acadêmica, ir para a docência)