



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCIANA DOS SANTOS JORGE

**BAOBÁ DE ERER: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB - CAMPUS DOS
MALÊS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ANTIRRACISTA DE
EGRESSOS E EGRESSAS.**

FEIRA DE SANTANA - BA

2026

LUCIANA DOS SANTOS JORGE

**BAOBÁ DE ERER: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB - CAMPUS DOS
MALÊS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ANTIRRACISTA DE
EGRESSOS E EGRESSAS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em
Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana como
requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof.^o Dr.^o Ivan Faria.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Claudilene Maria da Silva.

FEIRA DE SANTANA - BA

2026

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteadó - UEFS

J71

Jorge, Luciana dos Santos

Baobá de Erer: o curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês na construção da identidade docente antirracista de egressos e egressas / Luciana dos Santos Jorge. – 2026.

175 f.: il.

Orientador: Ivan Faria

Coorientadora: Claudilene Maria da Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2026.

1.Relações étnico-raciais. 2.Formação docente. 3.Identidade docente. 4.Pedagogia - Egressos/as. I. Faria, Ivan, orient. II. Silva, Claudilene Maria da, coorient. III. Universidade Estadual de Feira de Santana. IV. Título.

CDU 378.091.212.8



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986
Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004
Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

LUCIANA DOS SANTOS JORGE

“BAOBÁ DE ERER: O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB - CAMPUS DOS MALÊS NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE ANTIRRACISTA DE EGRESSOS E EGRESSAS”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Culturas, diversidade e linguagens, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 19 de março de 2026

Documento assinado digitalmente
gov.br IVAN FARIA
Data: 19/03/2026 14:47:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Ivan Faria Orientador/a – UEFS

Documento assinado digitalmente
gov.br CLAUDILENE MARIA DA SILVA
Data: 20/03/2026 17:01:27-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Claudilene Maria da Silva Coorientador/a – UNILAB

Documento assinado digitalmente
gov.br CÍCERA NUNES
Data: 20/03/2026 09:24:33-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Cícera Nunes Primeiro/a Examinador/a – URCA

Documento assinado digitalmente
gov.br MARTA ALENCAR DOS SANTOS
Data: 24/03/2026 20:47:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof/a. Dr/a. Marta Alencar dos Santos Segundo/a Examinador/a – UEFS

RESULTADO: Aprovada

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Dedico este trabalho a mim mesma, pelas difíceis decisões para chegar ao mestrado. Aos meus pais. Ao meu irmão. Aos meus avós paternos e maternos (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

[...] Porque uma formiga só é grande mesmo, porque ela pode contar com seu formigueiro...
Poema “Sobre amigos e formigas” – Vitória Rodrigues.

No final desta dissertação, de uma coisa eu tenho certeza: ninguém caminha só! Por isso, agradeço às minhas formigas, que contribuíram para o início e fim deste ciclo. Esta pesquisa e o título de Mestra em Educação são, em sua essência, obra do meu formigueiro.

Agradeço àquele que, por incontáveis vezes, aquietava o meu coração. Deus, obrigada pelo amparo e escuta vindos em forma de proteção e de livramentos de situações que poderiam ter impossibilitado a finalização desta dissertação.

Aos meus amores incondicionais: minha mãe, meu pai e meu irmão, obrigada por me apoiarem em minhas escolhas. Desculpem pelas ausências. A cada diploma que conquisto, vocês leem o meu nome nele, mas eu leio o de vocês. A cada novo chão que piso, só piso porque sei que tenho vocês. Este é mais um diploma de vocês e por vocês. Celebremos! Gratidão por tudo aquilo que só nós sabemos! Indescritivelmente, amo vocês!

Aos demais membros da minha família, que torceram, mesmo distantes, pela conclusão do mestrado.

Aos meus colegas da Unilab que reencontrei na UEFS, Gabriele e Avelino, pela acolhida inicial durante a minha mudança para Feira de Santana, mesmo em meio à correria de suas vidas acadêmicas.

Ao meu querido orientador, Prof.^o Dr.^o Ivan Faria, pela orientação cuidadosa, carinho, diálogo, escuta atenta e incentivo desde o primeiro dia em que iniciei a trajetória no mestrado em educação.

À minha querida coorientadora, Prof.^a Dr.^a Claudilene Silva, que me acompanha desde a Licenciatura em Pedagogia. Obrigada por aceitar assumir a coorientação da dissertação, pelo afeto, confiança e empréstimo da turma de Didática (risos), além do apoio e contribuições ao longo do percurso.

Às colaboradoras da pesquisa, pelas contribuições que a tornaram real. Obrigada por partilharem suas trajetórias!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa, pois ela foi fundamental para que eu trilhasse todo o percurso da pós-graduação.

Ao Movimento Negro em suas frentes e em toda a sua potência, por nunca desistir dos direitos da população negra e pela luta pela garantia do acesso de pessoas de origem popular ao ensino superior.

À turma do cursinho EDUCAGER/UFV (2023), por ter sido um espaço de acolhimento e encorajamento para o meu ingresso no mestrado.

À Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e ao Programa de Pós-graduação em Educação, aos professores e professoras que marcaram minha trajetória acadêmica no mestrado. Agradeço, de modo especial, ao Prof.º Peu.

Ao grupo de pesquisa TRACE, pelas discussões, trocas e aprendizagens que vivenciamos juntos. Participar deste grupo foi essencial para minha formação. Obrigada!

Às professoras avaliadoras, Prof.^a Dr.^a Cicera Nunes e Prof.^a Dr.^a Marta Alencar, pelas ricas contribuições dadas a esta pesquisa, seja no momento de qualificação ou na defesa. Seus olhares atentos foram fundamentais para a finalização da pesquisa.

A sociedade brasileira é pluriétnica e pluricultural. Alunos, professores e funcionários de estabelecimentos de ensino são, antes de mais nada, sujeitos sociais – homens e mulheres, crianças, adolescentes, jovens e adultos, pertencentes a diferentes grupos étnico-raciais, integrantes de distintos grupos sociais. São sujeitos com histórias de vida, representações, experiências, identidades, crenças, valores e costumes próprios que impregnam os ambientes educacionais por onde transitam com suas particularidades e semelhanças, compondo o contexto da diversidade [...] (Gomes; Silva, 2006, p.18).

RESUMO

Esta pesquisa investiga de que maneira a formação inicial no Curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês (BA) tem contribuído para a construção de identidades docentes antirracistas. A análise considera os contextos socioculturais e históricos que atravessam as trajetórias formativas e profissionais das participantes. Do ponto de vista teórico, o estudo se ancora nos estudos culturais e nas teorias da identidade, com base em Hall (1997, 2019), Silva (2014), Dubar (2005, 2009), Pimenta (1996), Farias et al. (2009), Gomes (2005) e Munanga (2020), para discutir a construção das identidades docente e racial; na perspectiva decolonial, a partir de Quijano (2005, 2009), Walsh, Oliveira e Candau (2018) e Arroyo (2014), para problematizar a produção de conhecimento; e na perspectiva antirracista de educação, que fundamenta a discussão sobre a formação docente voltada para o combate ao racismo, com destaque para Gomes (2012, 2017), Silva (2007, 2016), Cavalleiro (2024) e Santos (2024). De abordagem qualitativa, o estudo foi desenvolvido em duas etapas: análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da UNILAB - Campus dos Malês (2019) e realização de entrevistas compreensivas com quatro egressas do curso – duas docentes e uma gestora escolar atuantes na educação básica e uma estudante de pós-graduação. Os resultados evidenciam que a estrutura curricular do curso está alinhada de maneira direta com às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs-ERER), sendo estruturada prioritariamente para formar professores e professoras no campo da ERER para atuarem diretamente em sala de aula. Contudo, as narrativas das colaboradoras revelam que o curso também potencializa a formação de gestores e gestoras e pesquisadores e pesquisadoras na área. Além disso, evidenciam que o que está previsto no PPC encontra correspondência concreta nas práticas desenvolvidas no curso. O curso tem oferecido aos e às docentes ao longo da formação um repertório contínuo sobre relações étnico-raciais, articulando o processo de profissionalização docente à reconstrução de identidades, especialmente a identidade étnico-racial. Essa articulação se concretiza em componentes obrigatórios voltados à história e cultura africana, trabalhados tanto em discussões teóricas quanto em experiências práticas vivenciadas ao longo da formação, em espaços formativos distintos.

Palavras-chaves: Relações étnico-raciais. Formação docente. Identidade docente. Egressos/as de Pedagogia.

ABSTRACT

This research investigates how the initial training in the Pedagogy Course at UNILAB - Campus dos Malês (BA) has contributed to the construction of anti-racist teacher identities. The analysis considers the sociocultural and historical contexts that permeate the educational and professional trajectories of the participants. From a theoretical standpoint, the study is grounded in cultural studies and identity theories, based on Hall (1997, 2019), Silva (2014), Dubar (2005, 2009), Pimenta (1996), Farias et al. (2009), Gomes (2005) and Munanga (2020) to discuss the construction of teaching and racial identities; in the decolonial perspective, based on Quijano (2005, 2009), Walsh, Oliveira, and Candau (2018) and Arroyo (2014), to problematize the production of knowledge; and in the anti-racist education perspective, which underpins the discussion on teacher training aimed at combating racism, with emphasis on Gomes (2012, 2017), Silva (2007, 2016), Cavalleiro (2024) and Santos (2024). With a qualitative approach, the study was developed in two stages: analysis of the Course Pedagogical Project (CPP) of UNILAB - Campus dos Malês (2019) and conducting comprehensive interviews with four graduates of the course – two teachers and one school manager working in basic education and one graduate student. The results show that the course curriculum is directly aligned with the National Curricular Guidelines for Ethnic-Racial Relations Education (DCNs-ERER), being primarily structured to train teachers in the field of ERER to work directly in the classroom. However, the narratives of the collaborators reveal that the course also enhances the training of managers and researchers in the field. Moreover, they demonstrate that what is outlined in the CPP corresponds concretely with the practices developed in the course. The course has offered teachers throughout their training a continuous repertoire on ethnic-racial relations, articulating the process of teacher professionalization with the reconstruction of identities, especially ethnic-racial identity. This articulation is realized in mandatory components focused on African history and culture, addressed both in theoretical discussions and in practical experiences encountered throughout the training, in distinct formative spaces.

Keywords: Ethnic-racial relations. Teacher training. Teacher identity. Graduates of Pedagogy.

LISTA DE FIGURAS E ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa sobre identidade	34
Figura 2 - Quadro do 1º currículo pleno de pedagogia	53
Figura 3 - Os impactos provenientes do racismo na infância	72
Figura 4 - Princípios curriculares.	90
Figura 5 - As intelectuais que inspiram os nomes das colaboradoras da pesquisa	97
Figura 6 - Representação da Professora Lélia	98
Figura 7 - Representação da Gestora Petronilha	100
Figura 8 - Representação da Professora Dandara	101
Figura 9 - Representação da Pesquisadora Carolina	102

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Conteúdo Programático	91
Quadro 2 - Ementas dos componentes de ensino	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Panorama do ingresso na pós-graduação dos egressos e das egressas participantes	146
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIH	Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades
BNC-Formação	Base Nacional Comum para a Formação de Professores
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECULT	Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CONSEP	Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DCNs-ERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
GPT	Generative Pre-trained Transformer
IA	Inteligência Artificial
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
M.C	Modernidade e Colonialidade
MEC	Ministério da Educação
MEL	Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África
MNU	Movimento Negro Unificado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
NCPI	Núcleo Ciência Pela Infância
PAES	Programa de Assistência ao Estudante
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PENESB	Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira
PIBEAC	Programa Institucional de Bolsas de Extensão, Arte e Cultura
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROINTER	Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais
PRP	Programa Residência Pedagógica
PSEI	Processo Seletivo de Estudantes Internacionais
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEDUC-SFC	Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
TEN	Teatro Experimental do Negro
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFOB	Universidade Federal do Oeste da Bahia
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFSB	Universidade Federal do Sul da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB	Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UPT	Universidade para Todos
UNIVASF	Universidade Federal do Vale do São Francisco

SUMÁRIO

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA... “O SEMEAR”: A AUTORA, SEU CONTEXTO E OS SENTIDOS DA PESQUISA.....	14
2 REGANDO O BAOBÁ.....	24
2.1 PARTICIPANTES E O CONTEXTO.....	26
2.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS.....	28
2.2.1 Análise documental do PPC do curso de Pedagogia.....	28
2.2.2 A entrevista compreensiva.....	29
3 RAÍZES TEÓRICAS-EPISTEMOLÓGICAS: A IDENTIDADE EM QUESTÃO.....	33
3.1 “SER É UMA ESSÊNCIA” (?): ALGUMAS ABORDAGENS EM TORNO DA IDENTIDADE.....	33
3.2 IDENTIDADE DOCENTE: O PROFESSOR E A PROFESSORA NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	42
3.3 A QUESTÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS NO BRASIL.....	47
4 O ESPALHAR DAS RAÍZES: PEDAGOGIA(S), CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E(M) EDUCAÇÃO.....	52
4.1 PEDAGOGIA: STATUS CIENTÍFICO, FORMAÇÃO E DESAFIOS PROFISSIONAIS.....	52
4.1.1 Entre colonialidades e pedagogias decoloniais.....	56
4.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO.....	59
4.2.1 A necessidade de professores e professoras educar para ERER na infância.....	71
5 O BROTAR DOS GALHOS.....	83
5.1 A UNILAB E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	83
5.2 COM VOCÊS, AS VOZES DAS COLABORADORAS DA PESQUISA.....	95
5.3 DA ESCOLA AO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB - CAMPUS DOS MALÊS: CAMINHOS, (IN)CERTEZAS E NOVOS ROTEIROS.....	103
5.4 O CURSO NA PRÁTICA: O QUE REVELAM AS EGRESSAS?.....	116
5.5 EDUCANDO NA PERSPECTIVA DA ERER: SENTIDOS E(M) AÇÕES DAS COLABORADORAS.....	129
5.6 Potencial formativo do curso: a inserção social, a pós-graduação e o conviver em comunidade para além da formação inicial.....	143
6 GALHOS QUE SE EXPANDEM ALÉM DA CONCLUSÃO.....	153
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES.....	168

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA... “O SEMEAR”: A AUTORA, SEU CONTEXTO E OS SENTIDOS DA PESQUISA

Me movo como educador[a] porque primeiro me movo como gente (Freire, 2020, p. 106).

Durante um evento¹ sobre educação e produção de uma ciência na perspectiva antirracista, em que participei na minha instituição de formação inicial, ouvi de Vilma Reis (mulher negra, socióloga e ativista brasileira), a seguinte frase, inspirada em Lélia Gonzalez: “precisamos nos apresentar com nome e sobrenome, para que o racismo não coloque apelido”. A frase dita por Vilma, ecoando o pensamento de Lélia Gonzalez e de outras intelectuais negras que lutaram para o reconhecimento pleno das pessoas negras no Brasil – com voz própria e trajetória nomeada – me fez refletir sobre a importância de nos situarmos como *sujeitos* e falarmos sobre nós, antes que o outro o faça.

Na vida acadêmica, diante das exigências epistemológicas e normativas das produções acadêmicas, isso faz ainda mais sentido para não haver o silenciamento/apagamento daqueles e daquelas que realizam suas produções. Acredito que um texto científico, como esta dissertação, é vivo e a sua vivacidade se dá, sobretudo, pela(s) pessoa(s) que o redige(m). Nesse contexto, as primeiras linhas deste trabalho são dedicadas à compreensão de quem é, e de onde fala a pesquisadora. Por isso, utilizo a primeira pessoa nas páginas iniciais do trabalho e, nas demais partes do texto, a terceira pessoa, considerando que a redação do texto é minha, mas a motivação, o que move a minha escrita tem também a influência de outras pessoas que conheci em diversos espaços de socialização.

Além disso, o termo *sujeitos* anteriormente utilizado é citado ao longo do trabalho em itálico, pois mantenho o posicionamento adotado em estudo anterior (Jorge, 2023b) utilizando-o assim, em concordância com a posição de Grada Kilomba (2019), ao se confrontar com as variações de gênero na língua portuguesa que considera, por exemplo, os termos “sujeitas” e “sujeites” erros ortográficos. Tal posicionamento se relaciona ao fato de o termo *sujeito* ser de origem inglesa e, ao ser traduzido para a língua portuguesa, assume apenas o gênero masculino. Ao assumir essa posição a autora demonstrou a violência que é “a identidade não existir na sua própria língua” (Kilomba, 2019, p.15).

¹ I Semana de Ciências Sociais Unilab Campus dos Malês (2019).

Vamos lá! Sou Luciana dos Santos Jorge, mulher negra, baiana, professora-educadora e pesquisadora. Para mim, enquanto residente desde o meu nascimento em São Francisco do Conde, uma cidade baiana composta predominantemente por pessoas negras, com a taxa de autodeclarados negros e autodeclaradas negras ultrapassando 90%, conforme o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023), o processo de me reconhecer como uma pessoa negra parecia natural, pois conseguia ver similaridades entre mim e a maioria da população, no que diz respeito a cor e alguns traços fenotípicos.

A ampla maioria dos meus colegas, ao longo da minha trajetória escolar integralmente vivida em escolas públicas, era composta por negros e negras. Lembro que na Educação Infantil o meu grupo de amigos e amigas era composto por crianças negras e brancas, havendo a predominância de crianças negras, o que não impedia, na época, uma relação harmoniosa. Não entendia, na época de escola, quando cursava o que atualmente chamamos de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o motivo de eu ser uma das poucas crianças “fora do padrão” no que tange à estética que a maioria das professoras acolhia e nem o motivo que as professoras afirmavam sempre para minha mãe que eu era “uma criança inteligente” e que “queria ter dez alunos como sua filha”.

Apenas em um evento na escola, que a orientação era para todas as meninas irem de cabelo solto e, ao chegar na escola, as professoras reclamarem do meu cabelo “cheio” e elogiarem o de uma amiga, branca e de cabelo ondulado, tomando-a como referência de como deveria estar o meu cabelo, comecei a perceber o que estava em cena. Todavia, a minha idade e o silenciamento da questão racial na escola – mesmo onde a maioria das pessoas eram negras – não me permitiu na época nomear aquelas ações, mesmo recordando o quanto fiquei inquieta.

A partir dos 18 anos de idade, ao iniciar a busca por formação profissional, ingressei em dois cursos, um profissionalizante em Mecânica Industrial e outro técnico em Eletromecânica, ambos em instituições fora da minha cidade. Nesse período, presenciei diversas situações de discriminação que, mesmo não sendo direcionadas a mim, me incomodavam. Uma dessas ocorreu quando um professor branco do curso técnico, humilhou alguns educandos negros e algumas educandas negras com falas em tom de “brincadeiras” sobre a tonalidade de suas peles, sem compreender o contexto desses e dessas, sendo que a maioria estava em situação de vulnerabilidade socioeconômica, enquanto o seu grupo de estudantes “preferidos” era composto pelos e pelas “mais inteligentes da sala”, as poucas pessoas brancas da turma. Na época, chamei a atitude do professor, conjuntamente com alguns colegas, de discriminação.

Com 21 anos de idade, quando decidi ingressar no Ensino Superior fiz uma escolha pessoal e também política relacionada à questão racial, pois escolhi a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) para dar início a minha formação. Cursei inicialmente o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH) e, depois, a Licenciatura em Pedagogia. Ao longo dos anos que estive nesta instituição, tive acesso à cultura dos países africanos e de outros estados brasileiros, especialmente por meio das relações que instituí com as pessoas; acesso a discussões teóricas que trouxeram outra visão de África, sendo a primeira delas: a África não é um país, mas sim um continente rico de povos e de diversas culturas.

Nesse processo, me aproximei também da cultura da minha própria cidade, pois percebi que durante a minha vida escolar, mesmo diante da riqueza cultural, das diversas manifestações culturais, como os grupos Samba Chula e o Lindroamor Axé, houve o silenciamento dessa cultura e da influência africana na constituição da sociedade franciscana na minha vida escolar.

Como pedagoga formada em um curso cuja proposta é focada na Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), pude retornar às escolas públicas com uma nova perspectiva de professora-educadora. Por meio de atividades curriculares e extracurriculares, como estágios e o Programa Residência Pedagógica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), testemunhei crianças negras nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental sendo alvo de constrangimentos de crianças brancas. Esse momento me permitiu revisitar minha infância em um movimento *sankofa*² e nomear o episódio que vivenciei na infância com as minhas professoras: foi uma situação de racismo.

Foi ao realizar o componente de Estágio Supervisionado Anos Iniciais, que vi pela primeira vez, na posição de docente em formação, como o racismo age silenciosamente entre as crianças. Ao assumir a sala para o desenvolvimento da regência resolvi escolher como temática o Baobá – que abordarei de maneira mais aprofundada posteriormente –, assim, todas as atividades tinham relação com essa árvore africana ancestral.

Em poucos dias percebi mudanças positivas nas crianças, um brilho no olhar e o sorriso no rosto; o não privilégio dado às crianças brancas, especialmente entre as meninas e a frase da pequena e inesquecível Annye após uma atividade em que construímos dois autorretratos: “Em um eu tô estranha. No outro tô normal”. No primeiro autorretrato, ela se

² Um símbolo adinkra, representado por um pássaro que possui os pés para a frente, mas com a cabeça para trás. Possui relação com a filosofia e sabedoria africana. O símbolo citado pode ser compreendido como o ato de aprender com o passado para se construir o presente e o futuro.

retratou com uma tonalidade de pele clara e cabelos lisos. Já no segundo, influenciada pela dinâmica do espelho, ajustou cada detalhe para refletir fielmente seu reflexo, escolhendo o lápis que combinasse com sua tonalidade de pele e cabelo crespo.

Desde então, a partir da minha inserção nas escolas ao longo da minha formação inicial, pude fazer pequenas, mas significativas contribuições para que crianças negras e brancas iniciassem o processo de Educação das Relações Étnico-Raciais ainda nos Anos Iniciais. E isso só foi possível porque, ao longo da minha formação inicial, pude (re)construir positivamente a minha identidade enquanto pessoa negra. Essa (re)construção ocorreu enquanto eu desconstruía padrões impostos, como, por exemplo, ao assumir o meu cabelo crespo. E isso tem me movido.

Nesse contexto, as minhas ações no campo do ensino e de pesquisa são voltadas para a promoção efetiva de uma educação antirracista. No primeiro campo, por meio da minha ação pedagógica desenvolvida em uma perspectiva antirracista e, no segundo campo, por meio de pesquisas relacionadas a formação e identidade de professores³ e de professoras e a questão étnico-racial em diversas modalidades de ensino, como, por exemplo, uma pesquisa realizada por mim em um curso *lato sensu* (2023) tendo como público-alvo docentes atuantes na Educação de Jovens e Adultos da minha cidade.

Assim, tenho buscado contribuir com o campo de produção sobre a temática da Educação das Relações Étnico-Raciais, reafirmando a necessidade de se estabelecer, em qualquer nível de ensino, pontes entre o que está dentro dos muros das escolas e universidades e o que está fora: os diferentes contextos em que os diferentes educandos e educandas estão inseridos e inseridas e que constituem a sua identidade individual e social.

A educação é um processo que envolve diferentes instituições - família, escola, religião, mídias, comunidades, trabalho. Sobunfu Somé (2003), em sua obra “O Espírito da Intimidade: maneiras africanas de se relacionar” diz que é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. A autora demonstra que o ato de educar é algo que envolve todos os *sujeitos*, que é por meio das diversas relações presentes em sua comunidade que as crianças aprendem aspectos comuns a ela, ao se relacionarem com os outros e, assim, constroem a sua identidade.

³ Embora as colaboradoras desta pesquisa sejam exclusivamente mulheres, optamos por utilizar as formas no masculino e no feminino — como professores e professoras — ao longo do texto. Essa escolha busca, por um lado, respeitar a presença concreta das mulheres que participaram do estudo e, por outro, reconhecer que homens também têm se formado em Pedagogia e atuado na docência. Assim, o uso dos dois gêneros não se refere apenas ao grupo de participantes, mas à categoria profissional mais ampla, ressaltando a diversidade de *sujeitos* que compõem o campo da educação. Dessa forma, a opção linguística pretende evitar invisibilização, não servindo assim para perpetuar a feminização do magistério e reafirmando que a educação antirracista deve ser compromisso de todos e todas docentes, não cabendo apenas às docentes mulheres.

É preciso ressaltar que estamos falando de educar e não só ensinar. O ensino, comumente, nos remete à transmissão de conhecimentos estruturados e normatizados, como, por exemplo, os currículos escolares. Já o processo de educar, é amplo, não se reduz à mera transmissão de conhecimento. Envolve “[...] tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder” (Silva, 2007, p.491). Os *sujeitos* se sentem parte do processo educativo por meio do diálogo entre os seus conhecimentos, produzidos em contextos para além da instituição de ensino, do currículo e da prática pedagógica. Educar é, portanto, um ato de humanização de *sujeitos* (Freire, 2020).

Percebo que essa é uma ação que tem sido feita pelo Movimento Negro por meio do processo de (Re)Educação das Relações Étnico-Raciais, compreendida como as relações entre os grupos étnico-raciais, especialmente negros e brancos (Brasil, 2004). A Lei n.º 10.639/03⁴, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996), tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, se constitui em um marco da luta da população negra no campo educacional. No entanto, vinte e três anos após, o próprio processo de implementação demonstra a necessidade de mudanças nos currículos de formação docente, que ainda são influenciados pelo eurocentrismo, com a história e cultura dos povos africanos e indígenas sendo frequentemente silenciadas, principalmente na formação para a educação básica.

Gomes e Jesus (2013), ao realizarem um estudo sobre a repercussão da Lei n.º 10.639/03 após 10 anos de implementação, mostram que há docentes que não acham relevante tratar a temática, se recusam a desenvolvê-la para além de atividades obrigatórias e pontual, como no novembro negro. Um dos fatores que influencia o posicionamento dos e das docentes é a falta do trato da temática racial em sua formação inicial.

No entanto, o que Gomes e Jesus (2013) abordam não se restringe às escolas. A investigação realizada por Miranda (2018), sobre a preparação de professores e de professoras para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), aponta que até mesmo em instituições em que a temática racial se faz presente em diversas ações cotidianas, quando se trata do curso de Pedagogia a abordagem da temática no currículo e nas ações institucionais se dá de forma

⁴ Ressaltamos que a supracitada lei sofreu alteração em 2008, sendo instituída a Lei n.º 11.645/08 que incluiu no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, modificando o Art. 26-A da LDB.

tímida, geralmente pela atuação de professores e de professoras e estudantes inseridos em movimentos sociais.

Todavia, algumas universidades, como a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), adotam uma abordagem diferente ao beber da fonte das africanidades, buscando integrar o conhecimento africano ao processo de formação docente. Ela foi criada em 2010, por meio da Lei n.º 12.289/10, em meio a ações governamentais que integram o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, como uma das formas de estabelecer uma integração entre o Brasil e a África por meio da educação – sem perder de vista também os interesses econômicos do país, especialmente a busca por visibilidade internacional – sob influência das reivindicações dos grupos historicamente subalternizados e excluídos pelo ingresso no ensino superior, além da atuação de membros dos movimentos sociais em cargos chave para a implementação de políticas públicas voltadas para esses grupos (Brasil, 2004; Gomes, 2011, 2017)⁵.

A UNILAB está situada no interior do Ceará e da Bahia, com sede no primeiro estado. A escolha desses estados foi influenciada pelos índices socioeconômicos da região Nordeste e pelo contexto histórico relacionado ao processo de abolição da escravatura (Gomes, Lima, Santos, 2018). A instituição abarca uma multiplicidade de faces em sua comunidade, tanto do Brasil quanto de países do continente africano, que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, sendo esses respectivamente: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e também do Timor-Leste. Anualmente, cerca de 50% das vagas são disponibilizadas para o ingresso de estudantes estrangeiros nos cursos de graduação da UNILAB, por meio de um processo seletivo específico, conhecido como Processo Seletivo de Estudantes Internacionais – PSEI⁶.

Diante da sua peculiaridade, a supracitada instituição se configura como uma instituição idealizada em uma perspectiva epistemológica antirracista, decolonial e contra hegemônica, porque tira do centro a hegemonia europeia no que tange aos saberes e modos de ser e de fazer ciência e “traz saberes outros para a roda”. Assim, o seu curso de Pedagogia chama a atenção por seu currículo ter a Lei n.º 10.639/03 como elemento estruturante e apresentar em seu projeto pedagógico de forma predominante componentes que dialogam diretamente sobre a história e cultura africana, afro-brasileira, sem esquecer a indígena.

Em seu objetivo geral, o Projeto Pedagógico do referido curso, aponta que:

⁵ A discussão sobre a UNILAB é aprofundada na parte da análise do PPC do curso pesquisado.

⁶ Conforme o edital PROINTER N.º 08/2023.

o objetivo geral do curso de Licenciatura em Pedagogia da UNILAB é formar para o exercício da Pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracismo e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab, 2019, p.32).

Em meio a esse contexto, a presente pesquisa propôs investigar as contribuições deste curso de Pedagogia para a construção de identidades docentes antirracistas, por meio das experiências de formação de egressos e egressas. Assim, parti da seguinte questão orientadora: de que maneira a formação inicial no curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês (BA) tem contribuído para a construção de identidades docentes antirracistas?

Com base nesse questionamento, defini como objetivo geral deste trabalho: compreender de que maneira a formação inicial no curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês (BA) tem contribuído para a construção de identidades docentes antirracistas. Quanto aos objetivos específicos:

- Compreender como a Educação das Relações Étnico-Raciais tem sido abordada no currículo do curso;
- Identificar experiências formativas (curriculares e extracurriculares) que contribuíram para a construção de identidades docentes antirracistas;
- Analisar como os egressos e as egressas mobilizam os saberes da sua formação inicial em suas ações educativas para o trato da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A escolha por investigar egressos e egressas se baseia na escassez de pesquisas voltadas para esse público, especialmente de cursos de Pedagogia⁷ e também pelo reconhecimento de que esses e essas profissionais atuam em etapas cruciais da educação escolar, onde o tratamento das relações étnico-raciais impacta diretamente a formação da identidade étnico-racial dos educandos e educandas. Considero que as pesquisas com egressos e egressas de cursos de Pedagogia são essenciais para avaliar o impacto desses cursos na atuação profissionais desses e dessas, compreendendo como percebem a formação recebida, incluindo o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas, éticas e sociais. Esse retorno é valioso para as instituições de ensino, pois permite identificar pontos fortes e áreas que precisam de melhorias na formação acadêmica, com base nas experiências vividas pelos e pelas profissionais após a graduação.

⁷ Ver Reis (2017) e Coelho (2020).

Especificamente em relação ao curso pesquisado, acredito que ao dar vozes a história e cultura africana e afro-brasileira no seu currículo, tende a contribuir para um novo perfil de professores e de professoras para a educação básica, o que não ocorre distanciado da origem dos egressos e das egressas, de suas histórias de vida e das diversas experiências que os e as conduzem a construir a sua identidade étnico-racial. Conforme demonstrei anteriormente (Jorge, 2023b), esses *sujeitos* chegam ao curso de Pedagogia por diversos fatores, do qual o racismo vivenciado na infância aparece como um dos principais elementos.

Desta forma, a investigação desta pesquisa, além de contribuir com a produção bibliográfica relacionada à formação inicial de professores e professoras no campo da EREER, bem como referente a egressos e egressas, também permitirá obter uma visão sobre os novos pedagogos e as novas pedagogas, que após concluírem o seu curso, assumem a responsabilidade de formar outros *sujeitos* que estarão iniciando a sua trajetória escolar, promovendo uma educação antirracista nos espaços que atuam e ajudando esses no processo de (re)construção da identidade étnico-racial.

Espero que, com esta pesquisa, seja possível demonstrar a importância de uma formação docente diferenciada, voltada não apenas para a profissionalização, mas para *sujeitos* formadores que saibam lidar com as demandas sociais relacionadas às relações étnico-raciais presentes no espaço escolar e demais espaços de educação. E que esse é um processo que passa também pelo processo de (re)construção identitária dos professores e das professoras no curso.

Antes de finalizar esta parte introdutória, é preciso falar brevemente sobre o título escolhido para essa pesquisa. Já relatei anteriormente a minha experiência no componente de Estágio em Anos Iniciais do Ensino Fundamental cuja temática escolhida foi o Baobá. Não por acaso ela é a primeira palavra que compõe o título do trabalho. As aprendizagens mútuas com as crianças, por intermédio da temática, é um dos elementos que influenciam o título.

O Baobá é uma árvore de origem africana que pode alcançar 20 metros de altura e mais de 13 metros de circunferência. Para as comunidades africanas, esta árvore é sagrada, uma fonte vital de recursos, fornecendo matéria-prima para remédios, cabaças, óleos e armazenando água em seu tronco (Waldman, 2012). Dada a sua longevidade, ele presencia todos os acontecimentos na vida de populações, do nascimento à morte. Sob a sua sombra, é comum a reunião da comunidade para ouvir histórias dos anciões, conhecimentos passados oralmente entre gerações.

No Brasil, essa árvore chegou pelas mãos africanas escravizadas. Sendo mais um símbolo africano na diáspora, ela resiste ao tempo e ao clima, assim como o povo negro

resistiu e segue resistindo às violências históricas e tentativas de apagamento. Em meio às práticas religiosas e culturais afro-brasileiras, o Baobá possui o significado de árvore sagrada, de conexão com os ancestrais e a cultura africana. Seus galhos espaçados e projetados para o alto, nos remete (simbolicamente) a diversidade e a abertura de caminhos que a educação pode oferecer aos *sujeitos*, evocando a ideia de expansão e transformação, próprias do alcance social da educação que possibilita aos *sujeitos* construir as suas trajetórias.

Ao mesmo tempo, os galhos se entrelaçam e se conectam, remetendo ao caráter coletivo e dialógico do processo educativo, fundamentado na troca entre saberes, culturas e experiências. Além disso, sua forma irregular e resistente lembra que o processo educativo se reinventa diante das adversidades, mantendo-se como força vital de resistência e esperança. Nesse sentido, é possível aproximar a imagem do Baobá à luta da população negra pela Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), que, ao reivindicar visibilidade, reconhecimento e valorização dos saberes africanos e afro-brasileiros, também se projeta como um movimento de resistência e de reinvenção das práticas educativas no Brasil.

Desta forma, a escolha por “Baobá de ERER” como título deste trabalho refere-se a visão de que o Baobá simboliza uma Pedagogia que pensa a educação por meio de um repertório cultural africano, como propôs Oliveira (2005), e isso está presente na luta da população negra realizada na sociedade brasileira, que culmina na Lei n.º 10.639/03 e levou a Educação das Relações Étnico-Raciais, oportunizando a criação do curso pesquisado. Considero que o curso pesquisado se utiliza de um repertório africano e afro-brasileiro para promover a Educação das Relações Étnico-Raciais por meio da formação de professores e de professoras, um dos principais agentes de transformação social. Isso nutre a luta negra pela equidade educacional.

Para cumprir o que me propus a fazer nesse estudo, a abordagem metodológica foi qualitativa, sem desprezar o uso de alguns dados quantitativos. Foi realizada a análise do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Pedagogia pesquisado, seguido da realização das entrevistas compreensivas, das quais participaram quatro egressas.

Além disso, foi estabelecido um diálogo com a legislação educacional, tais como a Lei de Diretrizes e Bases (1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs-ERER, 2004), as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006) e com alguns autores e autoras, como Hall (1997, 2019), Dubar (2005, 2009), Silva (2014) Farias et al. (2009), Pimenta (1996), Munanga (2020) Silva e Gomes (2006), Gomes (2005, 2007, 2012, 2017), Silva (2014), Oliveira (2016), Bento (2022) Freire (2020, 2022, 2023), Trindade (1994), Silva (2010), Quijano (2005, 2009), Coelho e Soares

(2015), Oliveira et al. (2016), Gonçalves e Silva (2000) Santos (2024) e Cavalleiro (2024) para citar alguns e algumas.

Do ponto de vista da estruturação do trabalho, além desta parte introdutória, o estudo foi dividido em cinco seções primárias. Em *Regando o Baobá*, abordo o caminho metodológico definido para a pesquisa. Essa seção é composta por quatro subseções. Já em *Raízes teóricas-epistemológicas: a identidade em questão*, abordo em três subseções os teóricos e conceitos mobilizados nesta pesquisa, focalizando as identidades. Assim, apresento um panorama sobre identidade, dialogando com teóricos do campo da Psicologia e Sociologia e sigo para as formas identitárias mais específicas, definidas como centrais para a pesquisa: identidade docente e identidade racial.

Em *O espalhar das raízes: Pedagogia(s), currículo e Relações Étnico-Raciais e(m) educação*, composta por quatro subseções, discuto sobre as dimensões da Pedagogia, as colonialidades e a decolonialidade em interface com a educação antirracista. Já em *O brotar dos galhos*, apresento em seis subseções os resultados da pesquisa, produzidos por meio do processo de análise documental e realização de entrevistas compreensivas. Nos *galhos que se estendem além da conclusão*, apresento as impressões sobre o estudo, retomando os objetivos e a problemática de pesquisa. Por fim, trago as referências, seguidas dos apêndices. A seguir, caminharemos para o “regar” do nosso Baobá, abordando a metodologia que nos permitiu caminhar.

2 REGANDO O BAOBÁ

A consolidação da pesquisa em educação no Brasil é algo ainda recente (Gatti, 2012; Charlot, 2006), quando comparado a outros campos. Contudo, é preciso considerar que ao se falar em pesquisa em educação estamos falando de uma área específica de conhecimento que tem como objeto de estudo a ação educativa enquanto práxis social, seja em seus fundamentos, práticas ou políticas.

Um primeiro aspecto das pesquisas em educação, é a compreensão de que pesquisar nessa área não é apenas um ato meramente sistemático, lógico, em que se compila dados buscando obter um resultado uniforme, mas sim entrar em um jogo dançante de subjetividades. Trata-se, nesse sentido, de um processo que pode se desdobrar em outras temáticas e problemáticas de pesquisas, pois, a pesquisa em educação é um “pesquisar de gente”, o que envolve de forma direta os *sujeitos* e tira o pesquisador ou a pesquisadora da sua zona de conforto a partir do momento em que esse ou essa inicia a sua interação com o grupo pesquisado.

Considerando o papel social desta pesquisa, que consiste em demonstrar as contribuições de um curso de Pedagogia com a estrutura curricular pautada na questão étnico-racial, realizado no contexto de uma instituição que abarca brasileiros, brasileiras, africanos e africanas, para a construção de identidades docentes de egressos e egressas na perspectiva antirracista, a escolha criteriosa dos métodos e instrumentos de pesquisa desempenhou um papel fundamental na busca por respostas significativas que possibilitassem a construção de um conhecimento sólido sobre o tema em questão.

Assim, a abordagem adotada foi do tipo qualitativa, com o diálogo com alguns dados quantitativos, pois a pesquisa qualitativa desempenha um papel fundamental na compreensão aprofundada dos fenômenos sociais, culturais e humanos. Ela, consoante Denzin e Lincoln (2006, p.17),

[...] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos - estudos de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, histórico, interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Compreendemos que a abordagem qualitativa se alinhou aos objetivos da pesquisa, possibilitando a apreensão do fenômeno estudado de maneira dinâmica por meio do confronto

com dados advindos de mais de uma fonte, em que as vozes dos egressos e das egressas, suas vivências pessoais e profissionais, entrelaçadas aos significados atribuídos por eles e elas a formação inicial recebida, foi a “régua e compasso” que deu forma a pesquisa. Isso exigiu uma aproximação com esses *sujeitos* e suas subjetividades, assim como a escuta atenta por parte da pesquisadora.

Álamo Pimentel, em "Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação" (2009), embora discuta especificamente o método etnográfico, oferece uma perspectiva crítica e reflexiva sobre os métodos qualitativos, desafiando abordagens convencionais e propondo uma metodologia que valoriza a subjetividade, a complexidade e a reflexividade na produção do conhecimento científico.

Suas reflexões não apenas enriquecem nosso entendimento dos métodos qualitativos, mas também inspiram pesquisadores e pesquisadoras a adotarem uma postura mais engajada e responsável em suas investigações. Ao promover um "rigor outro", o autor convida acadêmicos e acadêmicas a repensarem as fronteiras do conhecimento científico com métodos mais próximos dos *sujeitos* e a contribuírem para uma produção de conhecimento mais inclusiva e socialmente responsável, em que a objetividade e neutralidade não significa a exclusão da influência do pesquisador ou da pesquisadora. Assim, valoriza uma análise reflexiva das posições teóricas e éticas, considerando as interpretações subjetivas.

Quanto a isso, cabe ressaltar que nesta pesquisa, a pesquisadora também é uma egressa do curso pesquisado e, portanto, não está distante do objeto pesquisado. Todavia, ao pesquisar sobre o curso que se formou e com o grupo do qual faz parte, assumiu o compromisso de manter o rigor metodológico, com o olhar de pesquisadora que busca compreender o fenômeno e que reconhece que, embora todos e todas (incluindo a mesma) tenham sido formados e formadas no mesmo curso, a apreensão de cada egresso e egressa, é composta por semelhanças, mas também por singularidades. Essas duas dimensões possibilitaram o aprofundamento do fenômeno.

Um dos princípios defendidos por Pimentel (2009) é a valorização da interpretação e da contextualização dos dados qualitativos. Para ele, compreender os significados subjacentes aos comportamentos, práticas e discursos dos participantes requer uma imersão profunda no contexto social, cultural e histórico em que tais fenômenos ocorrem. Isso envolve não apenas descrever os eventos, mas também interpretá-los à luz das relações de poder e das dinâmicas sociais mais amplas.

Nesse contexto, nos aproximamos da perspectiva epistemológica decolonial, que “[...] se propõem a produzir rompendo com a "colonialidade do saber" e seus métodos coloniais

[...] (Dulci; Malheiros, 2021, p.177). Assim, no caso desta pesquisa, os egressos e as egressas de diferentes contextos – brasileiro e africano –, formados e formadas no campo das relações étnico-raciais, são entendidos como *sujeitos* epistemológicos e, por isso, suas narrativas tornaram-se indispensáveis. Não houve, diante da especificidade do projeto de instituição e especialmente do curso pesquisado, como deixar de considerar os contextos dos quais esses *sujeitos* faziam parte, que, de modo geral, apresentavam aspectos comuns, como, por exemplo, o fato de os países que integram a comunidade terem sido colonizados e a tentativa de apagamento da história de seus povos.

Devido ao fato de que a pesquisa envolveu de maneira direta seres humanos, e em conformidade com os princípios éticos das Resoluções CNS 466/2012 e CNS 510/2016, o estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Feira de Santana (CEP-UEFS). Após a aprovação pelo CEP, a coleta de dados junto aos participantes iniciou mediante a assinatura das pessoas participantes do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (RCLE).

2.1 PARTICIPANTES E O CONTEXTO

O grupo de participantes da pesquisa foi composto por egressos e egressas do curso de Pedagogia da UNILAB, Campus dos Malês (BA). Privilegiamos os *sujeitos* egressos das duas primeiras turmas em exercício efetivo da docência, pelo seu pioneirismo, visto que esses *sujeitos* foram os primeiros a vivenciar o currículo, as metodologias e práticas de estágio do curso e por considerarmos inicialmente que esses *sujeitos* tenderiam a ter um período maior de inserção no mercado de trabalho, nos permitindo compreender a materialização do PPC e os efeitos de longo prazo da formação.

No entanto, no avançar do trabalho empírico de campo, foi preciso estender para as demais turmas. A ampliação ocorreu, pois identificamos que poucos *sujeitos* egressos das primeiras turmas estavam atuando profissionalmente em sua área de formação. Assim, na busca ativa para encontrarmos os nossos *sujeitos* – uma vez que nos interessava de maneira particular os *sujeitos* no pleno exercício da docência em unidades escolares – ampliamos o campo para as demais turmas. Já a opção por trabalhar com egressos e egressas do campus localizado na Bahia, se deu, em primeira instância, pela especificidade do currículo, além da configuração territorial.

O Campus dos Malês está localizado na cidade de São Francisco do Conde, que possui fortes raízes no período de colonização portuguesa se refletindo em sua comunidade de

diversas formas, dentre essas, por meio dos monumentos históricos com estruturas coloniais, como o convento de Santo Antônio e a primeira Escola Agrícola do Brasil – essa última já em ruínas; pelas práticas culturais, sendo o samba de roda uma das principais. Mas principalmente pela sua população, que de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) possui cerca de 38.773 habitantes, sendo 94, 01% da população autodeclarada negra⁸.

Souza e Soares (2021) relatam que, desde a sua criação, o Campus dos Malês tem demarcado uma forma ancestral de produzir conhecimento, em que os *sujeitos* que integram a comunidade são o centro, refletindo no processo de escolha do nome do próprio campus realizado pelos discentes e docentes que iniciaram as atividades acadêmicas no campus, em 2014. O campus iniciou suas atividades sem um nome, vindo a ser nomeado após três meses de convivência entre os membros da comunidade. Para as autoras, “parecia inevitável que aquele campus fosse batizado com o nome de Malês, que em contexto brasileiro representa uma história de luta por liberdade na cidade de Salvador e sua região, o Recôncavo Baiano [...]” (Souza; Soares, 2021, p. 655). O nome Malês se refere a Revolta dos Malês, ocorrida em 1835 em Salvador (BA).

O supracitado campus oferece sete cursos presenciais de graduação, divididos entre licenciaturas e bacharelados, sendo esses: Licenciatura em História, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Ciências Sociais, Licenciatura em Letras – Língua portuguesa –, Licenciatura em Educação Escolar Quilombola, Bacharelado Interdisciplinar em Humanidade e Bacharelado em Relações Internacionais. Além de dois cursos de graduação na modalidade de EAD: a Licenciatura em Computação e Informática e um Bacharelado em Administração Pública; um curso de pós-graduação, o Mestrado em Estudos de Linguagens: Contextos Lusófonos Brasil-África (MEL).

A pesquisa buscou refletir a diversidade da comunidade estudantil da UNILAB, envolvendo egressos e egressas do Brasil e dos países africanos, prevalecendo os critérios de seleção. Considerando que muitos e muitas poderiam não estar mais na cidade onde o Campus dos Malês está localizado, o estudo envolveu os locais onde os egressos e as egressas se encontravam durante a coleta de dados, o que permitiu entender como suas práticas educativas se desenvolvem em diferentes contextos nacionais. A participação foi voluntária e ocorreu por meio de convite.

⁸ Dados disponíveis em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/9605#resultado>. Acesso em: 20 de abril de 2025.

2.2 MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Diante da especificidade do curso de Pedagogia da instituição pesquisada, bem como do grupo de participantes, compreendemos que para o estudo era necessário utilizar recursos que possibilitassem não apenas analisar o currículo do curso, mas também que possibilitasse a presença das vozes daqueles e daquelas que passaram pelo processo formativo, proporcionando um momento de reflexão sobre os sentidos atribuídos à sua formação inicial e suas práticas educativas nos seus espaços de atuação. Assim, no desenvolvimento deste estudo, utilizamos dois métodos: a análise documental e a entrevista compreensiva. Os passos seguidos para a execução da pesquisa estão descritos a seguir.

2.2.1 Análise documental do PPC do curso de Pedagogia

O primeiro adotado foi a análise documental do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do campus em que os participantes se formaram. Essa etapa objetivou identificar como a Educação das Relações Étnico-Raciais está presente no documento e consequentemente reverbera no curso por meio dos componentes curriculares.

A pesquisa documental representa uma das abordagens viáveis para investigar e estudar fenômenos sociais. Esta metodologia é empregada tanto em ambientes acadêmicos quanto como uma ferramenta essencial na prática profissional. Um documento é um registro duradouro e um testemunho significativo (Souza; Giacomo, 2021).

Para essa etapa, foi utilizado o instrumento de análise que elaboramos, composto por questões reflexivas que conduziram o olhar sobre o documento. Além disso, teve como suporte as documentações oficiais relacionadas a Educação das Relações Étnico-Raciais: a Lei n.º 10.639/03 e suas leis correlatas CNE/CP 03/2004 e 01/2004 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004).

Foram abordadas questões como: qual a concepção de educação defendida pelo curso? Quais profissionais o curso objetiva formar e com quais recursos? O que é esperado dos egressos e das egressas do curso? Há um alinhamento com o que versa a legislação, em especial com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNs-ERER)? A Educação das Relações Étnico-Raciais se apresenta como transversal? Há seletividade de qual componente tratará o assunto? A predominância é em componentes obrigatórios ou optativos? Ela se restringe aos componentes ou se estende para

ações, como atividades complementares presentes no documento? Que orientaram os olhares sobre o documento.

As etapas desse processo consistiram em:

- Leitura inicial integral do PPC;
- Leitura seletiva que envolveu a seleção e transcrição dos pontos-chave presentes no documento que permitiram atingir o nosso objetivo;
- Análise e interpretação dos dados.

Os resultados da análise documental foram tomados como referência diante do que revelaram as narrativas das colaboradoras da pesquisa, a fim de observarmos em que medida o que estava previsto na proposta curricular se alinhava às práticas formativas vivenciadas ao longo da formação. Consideramos que, embora documentos sejam importantes elementos orientadores, são as ações realizadas no chão da universidade o elemento fundante para o cumprimento efetivo (ou não) do que versam as documentações legais. Em outras palavras, são os *sujeitos* que dão (ou não) vida àquilo que está escrito nos documentos.

2.2.2 A entrevista compreensiva

A segunda etapa da pesquisa consistiu em dois movimentos: levantamento do perfil étnico-racial dos egressos e egressas do curso e a realização das entrevistas compreensivas. O primeiro movimento foi a base de realização do segundo e envolveu a elaboração de questionário online, pré-testagem do mesmo e o envio às e aos participantes, visando obter um desenho do perfil étnico-racial, revelando a origem social desses *sujeitos*, suas características socioculturais e possibilitando identificar onde estão após a finalização do curso. A testagem do formulário foi realizada com um egresso do curso de Pedagogia.

Realizamos o mapeamento dos egressos e das egressas mediante duas abordagens: contatos informais com egressos e egressas já conhecidos pela pesquisadora, que recomendaram outros possíveis *sujeitos* participantes, e pela interação com egressos e egressas por meio de redes sociais, visando ampliar a rede de participantes. Por meio do movimento realizado, conseguimos um total de 24 participantes que responderam ao questionário enviado.

Nesse contexto, o questionário foi composto por questões referente à caracterização sociodemográfica e ao percurso acadêmico/formativo e profissional, aplicado de maneira online, através da plataforma *Google Forms* – encontra-se nos apêndices. Essa etapa

subsidiou a seleção das pessoas participantes do segundo movimento, que consistiu no processo de abordagem das trajetórias pessoais, formativas e profissionais das e dos participantes.

Assim, com base nos dados do primeiro movimento, foram observados os aspectos relacionados à:

- Caracterização étnica: raça/cor (autodeclaração), idade, e as especificidades sociais, étnicas e culturais de sua família (família indígena, remanescente de comunidade quilombola, dentre outras);
- O percurso acadêmico, observando o tipo de escola a qual a/o participante teve acesso; formações anteriores, bem como posteriores ao curso de licenciatura;
- A vida universitária: participação em programas institucionais de iniciação à docência (PIBID, PRP, PIBEAC, PIBIC...);
- Atuação profissional: área/setor de atuação, sendo selecionados apenas os *sujeitos* atuantes em escolas que estavam em pleno exercício da docência ou da gestão escolar.

Essa etapa foi importante, pois, além de ter possibilitado a identificação das inserções sociais e profissionais dos egressos e das egressas, auxiliou na seleção de participantes de perfis diferentes, permitindo a apreensão dos diferentes contextos em que os e as profissionais atuam. Foi por meio desta etapa que constatamos que a maioria dos *sujeitos* egressos, não atuavam na área de formação, com apenas seis exercendo atividades profissionais em instituições escolares. Observamos, por outro lado, uma grande concentração de egressos vinculados e egressas vinculadas a programas de pós-graduação, especialmente entre estudantes africanos e africanas. Tais fatores motivaram a ampliação da investigação para turmas subsequentes, como mencionado anteriormente.

Após a finalização do primeiro movimento, realizamos a seleção das pessoas participantes da etapa seguinte, a realização das entrevistas compreensivas. Entrevistamos quatro egressas do curso pesquisado, sendo três atuantes em escolas, todas de nacionalidade brasileira, e uma pós-graduanda, de nacionalidade guineense. Foram estabelecidos dois grupos de critérios de seleção: um destinado às participantes atuantes em escolas e outro à pós-graduanda.

Para as atuantes em escolas, os critérios foram definidos a partir da área de atuação de pedagogos e pedagogas no ambiente escolar: ter experiência profissional em espaços escolares, estarem atuando no cargo de professor ou professora, ou gestor ou gestora escolar; e a atuação em diferentes etapas da educação básica (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como na modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Foram excluídos aqueles e aquelas que não estavam atuando como docentes. No caso da pós-graduanda, a escolha considerou: ser egresso ou egressa das primeiras turmas, estar em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (priorizando doutorandos e doutorandas), ser africano ou africana e ter tido alguma atuação profissional que se relacionasse de alguma forma com a questão racial. A colaboradora em questão foi a única que atendeu aos critérios.

No que diz respeito à participação de apenas três pessoas atuantes em escolas, salientamos que convidamos todas as seis docentes, pois atendiam aos critérios definidos, mas apenas três aceitaram o convite. Quanto à seleção da pós-graduanda, surgiu da inquietação de compreendermos o motivo pelo qual ao avançarmos no campo empírico, não encontrávamos egressos e egressas de nacionalidades africanas atuando no cargo de professores e professoras ou gestores e gestoras escolares, mas concentrados e concentradas em cursos de pós-graduação. Isso, embora não tenha sido desenhado para a pesquisa, se apresentou como um elemento importante, para ampliar o olhar sobre a formação fornecida a esses *sujeitos*.

Uma vez que queríamos abordar as contribuições de uma formação de professores e professoras diferenciada relacionada ao trato da questão étnico-racial, isso só poderia ocorrer a partir das experiências daquelas e daqueles que vivenciaram o processo formativo e saíram, de alguma forma, com a sua identidade modificada. Para isso, a entrevista compreensiva se apresentou como instrumento dinâmico e, ao mesmo tempo, rigoroso para a produção de conhecimento. Kaufmann (2013) defende que esse tipo de entrevista se constitui como um método de pesquisa, composto por aspectos etnológicos e de entrevistas semi-diretivas. A especificidade deste método está, ainda consoante ao autor, na inversão da fase de construção do objeto, que se dá por meio da aproximação entre o pesquisador ou pesquisadora e os e as entrevistados e entrevistadas, onde a problematização é feita por meio do trabalho de campo.

Embora as entrevistas compreensivas se constituam como um elemento mais flexível, é preciso a adoção de alguns cuidados para que, envolto e envolta no jogo das perguntas, o pesquisador ou a pesquisadora não se distancie daquilo que quer investigar. Nesse contexto, a entrevista ocorreu com base em uma lista de perguntas organizadas por eixos – temas. Trata-se de “[...] um simples guia para fazer os informantes falarem em torno de um tema, sendo que seu ideal é o de estabelecer uma dinâmica de conversação [...]” (Kaufmann, 2013,

p. 74). A lista de perguntas foi testada por meio de uma entrevista piloto, realizada com o mesmo egresso da testagem do questionário.

Após a realização da entrevista piloto, teve início a etapa de entrevistas com as egressas selecionadas. Nessa etapa, desenhamos duas formas de realização: presencial e remota, considerando o sinalizado anteriormente, a localização das egressas no momento da entrevista. Assim, todas as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio da plataforma *Google Meet*. Para tal, ao convidá-las, criamos uma agenda de entrevistas, com horários e dias acordados com cada participante. Todas as entrevistas foram gravadas, tendo como recurso de gravação um gravador de dispositivo móvel e transcritas posteriormente.

Quanto ao processo de análise de dados da entrevista, esse não seguiu uma linha uniforme. Os dados foram categorizados, sendo que as categorias adotadas foram criadas com base nos achados ao longo das narrativas, sendo observado a frequência de aparição de determinados aspectos e as singularidades que dizem respeito aos fatores mais subjetivos de cada entrevistada. No entanto, sem perder de vista a questão orientadora da pesquisa, nos apoiamos também em dados encontrados no processo de análise do PPC.

3 RAÍZES TEÓRICAS-EPISTEMOLÓGICAS: A IDENTIDADE EM QUESTÃO

Sempre senti que é impossível se envolver direito com um lugar ou uma pessoa sem se envolver com todas as histórias daquele lugar ou daquela pessoa. A consequência da história única é esta: ela rouba a dignidade das pessoas. Torna difícil o reconhecimento da nossa humanidade em comum. Enfatiza como somos diferentes, e não como somos parecidos... (Adichie, 2019, p.27-28).

3.1 “SER É UMA ESSÊNCIA” (?): ALGUMAS ABORDAGENS EM TORNO DA IDENTIDADE

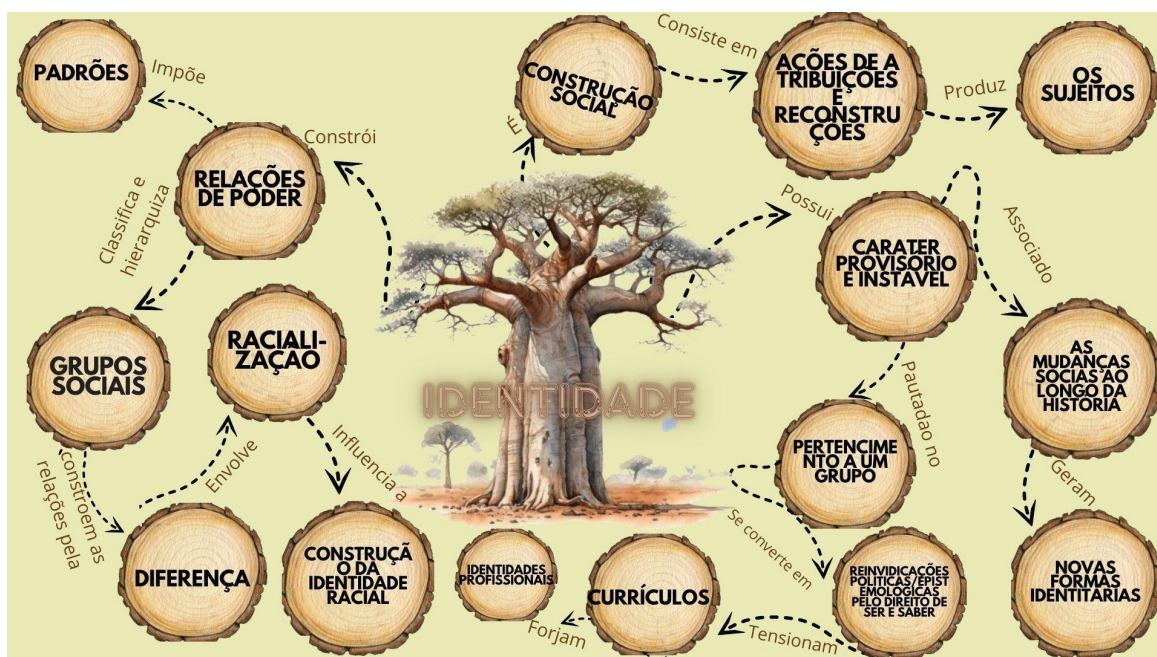
Falamos aqui em identidades, por compreender que os indivíduos vão dando significado a sua autoimagem a partir das suas experiências de vida, individuais e coletivas. É um processo que ocorre associado a contextos sociais, locais e históricos nos quais o indivíduo ou grupos estão inseridos e, portanto, se altera em meio às diversas relações.

Não é nosso intuito definir a identidade, visto que este fenômeno se constitui como um campo complexo, difícil de ser definido e do qual se sabe pouco ainda (Hall, 2019). Porém, entendemos a identidade como movimento, um movimento não linear, constantemente confrontado, deformado e reconstruído. Especificamente no caso dos professores e professoras, esse movimento é ainda mais instável diante da funcionalidade atribuída a esses e a essas. A identidade desses *sujeitos* é atravessada pelas experiências pessoais, sociais, culturais e as duplas experiências formativas – nos cursos de profissionalização, mas principalmente no contato com os *sujeitos* e diferentes espaços educativos.

Não acreditamos que os professores ou as professoras se formam apenas para ser simplesmente instrutores ou instrutoras, embora existam estruturas que busquem mantê-los e mantê-las estável em sua funcionalidade, como *sujeitos* reprodutores de conhecimentos científicos pré-estabelecidos. Mas, parafraseando Freire (2022), sentimos com o nosso corpo inteiro e é com o corpo inteiro que produzimos conhecimento e educamos, enquanto somos educados pelos nossos educandos e educandas, que mostram, cada vez mais, a instabilidade de nossas identidades e exigem um ensinar com o corpo inteiro. Assim, vivemos em um constante “saber-ser”.

Ao estudar esse fenômeno, percebemos que ele condiciona tudo a nossa volta, como nossas relações, as construções mais subjetivas do “eu”, as relações de poder, especialmente as fundamentadas na ideia de raça e nos currículos. Quanto a isso, montamos um mapa conceitual que tem a identidade como elemento central.

Figura 1- Mapa sobre identidade



Fonte: elaboração própria (2025).

Diferentes campos têm estudado a identidade como elemento que constitui os *sujeitos*, bem como suas relações com os outros. Em qualquer que seja a abordagem sobre identidade, percebe-se como ponto de convergência a compreensão de que a identidade trata-se sempre de uma construção social, que ocorre por meio das relações estabelecidas em diferentes momentos da vida. Isso possibilita entender que não existe identidade(s) sem o outro, o que muda é a forma que a relação com outro interfere no processo de construção identitária de cada *sujeito*, podendo ser de forma negativa ou positiva.

Assim, ao longo desta seção trazemos de maneira breve como a identidade tem sido abordada pela Psicologia e Sociologia e caminharemos para abordagens sobre identidades mais específicas, como a identidade docente e a identidade racial e seus desdobramentos.

No campo da Psicologia, a perspectiva de Ciampa (1987, 1994) sobre o tema tem tido um grande destaque e aceitabilidade nas últimas décadas, conforme demonstram a bibliografia (Pereira, Veluta, Soares, 2012; Junior, Lara, 2017 e Nascimento, 2021, para citarmos algumas). O autor tem a identidade como um processo de metamorfose, em que há “[...] uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança” (Ciampa, 1987, p.61).

De acordo com o autor, a identidade, embora se apresente como algo simples de ser definida, como “aquilo que somos”, é um processo complexo em que ao sermos interpelados ou interpeladas por questionamentos básicos sobre nós, como o famoso: “quem é você?” não sabemos responder por completo, pois qualquer resposta que tenhamos para essa pergunta, ainda é insuficiente para definir quem somos. Trata-se, consoante o autor, de apenas uma simples representação da noção de identidade que não explicita os aspectos que a produz.

O processo de construção da identidade tem como ponto inicial o outro que nos atribui uma identidade prévia incorporada por meio do convívio com o nosso primeiro grupo social, a família. Essa identidade inicial tem como símbolo de representação o nome, em que é estabelecida uma relação de igualdade e diferença por meio do nosso prenome, que nos diferencia e o sobrenome que nos iguala aos membros da família.

Esse processo iniciado no âmbito familiar se estende ao longo da vida, sendo incorporado a ele outros elementos que reatualizam a identidade inicial a nós atribuída, de acordo com os grupos sociais que integramos. Ciampa (1987) enfoca, que o reconhecimento de si ocorre por meio de um reconhecimento mútuo entre os indivíduos que compõem um determinado grupo social.

O autor ainda salienta que o indivíduo pode integrar um determinado grupo social, mas não se reconhecer plenamente como integrante dele e nem estabelecer uma relação recíproca com os demais integrantes. Nesse sentido, diante de uma identidade predeterminada e das expectativas do outro sobre ela, podemos nos reconhecer e aceitar a identidade inicial atribuída pelo outro totalmente, parcialmente ou rejeitá-la, nos identificando com outros elementos que se diferem daquilo que era esperado. Assim, a identificação é um elemento-chave para a construção de nossas identidades, em que há o movimento contínuo de se igualar e diferenciar.

A identidade pressuposta é constantemente alterada pelos ritos sociais, marcados por “quando nos “tornamos” algo; por exemplo, “sou professor (= “tornei-me” professor) e desde que essa identificação existe me é dada uma identidade de “professor como uma posição (assim como “filho” também)” (Ciampa, 1987, p. 66). Desta forma, é no ato de “se fazer verbo”, ou seja, pela ação, que a identidade é (re)construída.

Consoante ao supracitado autor, nós

[...] Usamos tanto o substantivo que esquecemos do fato original do agir: Eva *comeu* a maçã; Prometeu *roubou* o fogo dos céus; Oxalá com seu cajado *separou* o mundo dos homens do mundo dos deuses. Como devemos dizer: o pecador *peca*, o desobediente *desobedece*, o trabalhador *trabalha*? Ao dizer assim, estamos pressupondo antes da ação, do fazer, uma identidade de pecador, de desobediente, de

trabalhador, etc.; contudo é pelo agir, pelo fazer, que alguém se torna algo: ao pecar, pecador; ao desobedecer, desobediente; ao trabalhar, trabalhador. (Ciampa, 1987, p.64).

Diante do que traz o autor, compreendemos que há um caráter performativo na identidade e que cada um de nós vive, nesse sentido, uma “trama social” de dimensões individuais e coletivas que se inter cruzam, em que acumulamos em nós mesmos diferentes identidades e assumimos diferentes personagens na trama de acordo com o que dada situação social exige. A representação é para o outro e não anula as outras identidades que carregamos.

Vejamos, por exemplo, uma pessoa que se torna mãe e performa um novo papel, não deixa de ser vista também como filha, mas o seu papel principal no “elenco social” muitas vezes passa a ser o de mãe. É esperado dela, enquanto mãe, um determinado modo de agir que se distingue do seu posicionamento enquanto filha. O olhar de seu filho ou filha sobre ela é o de mãe, devido a sua relação de ascendência, de referência para a prole.

Desta forma, “uma identidade nos aparece como articulação de várias personagens, articulação de igualdades e diferenças, construindo, e construída por, uma história pessoal” (Ciampa, 1994, p. 156-157). Daí vem a defesa de Ciampa (1987, 1994) de que a identidade é uma unidade da multiplicidade, que se metamorfoseia.

O campo da sociologia possui similaridades com o da psicologia na questão do fenômeno da identidade, mas, o diferencial entre ambos está na perspectiva dos estudos culturais (Silva, 2014; Hall, 2019) adotado pelo campo sociológico, que tem repercutido de modo positivo no entendimento da identidade ao trazer outros aspectos importantes para esse processo, como as relações de poder, a diferença e a diversidade.

De modo geral, os estudos sociológicos referente a temática (Dubar, 2005, 2009; Silva, 2014; Hall, 1997, 2019) têm a identidade como um fenômeno que tem enfrentado crises desestabilizadoras, sob influência de fatores econômicos, sociais e históricos de nível global, bem como culturais. Os teóricos deste campo já não tratam mais a identidade como algo fixo, o qual era atribuído uma característica de natural, de essência dos indivíduos, mas sim como uma construção social que tem se tornado cada vez mais dinâmica.

Em “a centralidade da cultura”, Hall (1997) começa a apresentar os aspectos que têm gerado transformações nas identidades.

O que denominamos “nossas identidades” poderia provavelmente ser melhor conceituado como as sedimentações através do tempo daquelas diferentes identificações ou posições que adotamos e procuramos “viver”, como se viessem de dentro, mas que, sem dúvida, são ocasionadas por um conjunto especial de circunstâncias, sentimentos, histórias e experiências única e peculiarmente nossas,

como *sujeitos* individuais. Nossas identidades são, em resumo, formadas culturalmente (Hall, 1997, p.26).

Posteriormente, em sua obra, “A identidade cultural na pós-modernidade” Hall (2019) realiza uma discussão sobre a crise da identidade e afirma que “[...] as identidades modernas estão sendo descentradas, isto é, deslocadas ou fragmentadas” (Hall, 2019, p.9). Para o autor, há uma mudança estrutural, gerada por fatos narrativos e históricos, iniciada em meados do século XX, que gerou um deslocamento e fragmentação do *sujeito* do Iluminismo, tido até então como aquele que possuía uma identidade fixa determinada por centros de poder, como, por exemplo, a Igreja Católica.

Desde então tem vindo à tona outras identidades que questionam os padrões culturais preestabelecidos de classe, gênero, etnia, nacionalidade e sexualidade que antes se constituíam como elementos de incorporação dos *sujeitos* à sociedade. Não podemos mais, nesse sentido, afirmar que os indivíduos possuem uma identidade cristalizada, mas sim uma pluralidade de identidades que compõem quem eles são e que essas identidades mudam constantemente de posição.

O tempo agora, consoante Hall (2019), é do *sujeito* pós-moderno, considerado aquele que não possui uma identidade permanente, pois

[...] a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais[...] é definida historicamente e não biologicamente [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente (Hall, 2019, p.11-12).

Diante do que nos apresenta Hall (2019), somos capazes de incorporar diferentes identidades em nosso ser, em que uma identidade pode se sobrepor às outras em um dado momento. As mudanças na “chave da identidade”, têm se dado pela influência do processo de globalização, que tem gerado transformações nas sociedades por meio da interconexão entre diferentes lugares do globo. No entanto, há nesse processo a instituição de padrões que, de certa forma, visam exercer um controle sobre as mudanças identitárias.

Ele argumenta que as identidades culturais nacionais, são construídas por um sistema de representação que busca criar uma cultura nacional homogênea, com símbolos como a língua, a bandeira e o hino, que buscam unir todos em torno de uma identidade comum. No entanto, Hall (2019) questiona se a identidade nacional, ao buscar unificar, não anula as

diferenças culturais, como as de classe, gênero e raça. Ele destaca que as nações modernas são formadas por culturas distintas, muitas vezes unificadas de maneira forçada e violenta, através da subjugação de diversos povos e culturas.

Assim, as nações são compostas por diferenças de classes sociais, de grupos étnicos e de gênero, em que há um binarismo na construção dos valores nacionais que estão sempre atrelados ao masculino e as mulheres possuem um papel inferior. Além disso, as nações modernas do ocidente se constituíram como parâmetro para comparar e hierarquizar culturas, instalando uma hegemonia cultural sobre as culturas das populações colonizadas.

O fato da globalização permitir a conexão entre pessoas e fazer com que se identifiquem umas com as outras, sem precisar estar fisicamente no mesmo local, não significa, no entanto, que esse seja um processo que fomente a exclusão da desigualdade. Há no processo de globalização o exercício de poder cultural em que “a proliferação das escolhas de identidade é mais ampla no centro do sistema global que nas suas periferias” (Hall, 2019, p.47). Como centro devemos compreender o ocidente que se apresenta ao mundo como a modernidade.

Segundo Hall (2019), diante das dinâmicas globalizantes, os *sujeitos* têm cambiado em diferentes contextos culturais, que geram por meio das interações culturais novas identidades. A isso o autor chamou de hibridismo cultural, um processo que ocorre pelos movimentos migratórios, em que as populações que migram de sua terra natal têm um dilema entre não se afastarem de suas identidades e conviverem com uma nova cultura sem assimilá-la por completo. Diante desse desafio, tendem a misturar elementos de culturas distintas. Essa é uma forma de resistência às ações que visam uniformizar culturalmente toda a população, silenciando a diversidade.

Silva (2014), é outro sociólogo dedicado à questão da produção das identidades culturais. Assim como Hall (2019), também acredita que as identidades nacionais, são elementos imaginários voltados para estabilizar uma identidade que desperte o sentimento de pertencimento coletivo. Ele traz a identidade como um ato discursivo e narrativo, produzido de forma indissociável da diferença, além de apontar para a ausência de uma teoria da identidade e da diferença no campo educacional.

A problematização do autor sobre identidade, tem como ponto de partida uma crítica a forma como a identidade é tratada pelo multiculturalismo. Conforme pontua o autor,

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e

pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença (Silva, 2014, p.73).

Isso tende a ocultar as relações de poder que há por trás da produção da identidade e da diferença. Para o autor, é preciso trazer para o centro do debate sobre identidade a forma como a diferença é produzida, para problematizá-la e não reduzi-la a um apelo à aceitação ou ao respeito. De acordo com ele, a identidade é constituída na diferença por meio de um sistema de significação instável, a linguagem, e que, portanto, atribui um caráter de instabilidade à identidade, bem como à diferença.

Além disso, chama atenção para como as relações de poder marcam a diferença ao gerarem uma classificação/hierarquização de grupos sociais, visto que

dividir o mundo social entre "nós" e "eles" significa classificar. [...] As classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade. Isto é, as classes nas quais o mundo social é dividido não são simples agrupamentos simétricos. Dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados (Silva, 2014, p.82).

Uma vez que a identidade e a diferença são elementos originados das relações sociais, a sua produção não poderia ocorrer de forma harmoniosa. O campo da identidade torna-se conflituoso e se configura como um campo de disputa entre os diversos grupos sociais. É perceptível nas sociedades que não há uma equidade entre os grupos existentes. Nessa linha, a identidade tem sido discutida e entendida pelos diversos grupos que compõem as sociedades como forma de ascensão e obtenção dos bens simbólicos e materiais de uma determinada sociedade.

Em sua obra, o supracitado autor ainda aborda os movimentos que visam subverter a essencialização da identidade. Consoante o autor, esses sempre traduzem a ideia de deslocamento: diáspora, cruzamento de fronteira e dinamismo. Aponta especialmente a diáspora africana, originada do processo de escravização como um movimento que coloca culturas diferentes em interação.

Dubar (2005, 2009), sociólogo dedicado à questão da identidade em interface com o trabalho, acredita que a identidade é forjada por épocas históricas e contextos sociais. Utiliza o termo formas identitárias em substituição do termo identidade, por considerar que há modos variáveis de identificação ao longo da história individual e coletiva.

Para Dubar (2009), a identidade tem passado por uma crise dos modos de identificação, que é ao mesmo tempo econômica e social. O autor aponta rupturas dos vínculos sociais tidos anteriormente como estabilizadores, devido às mudanças no cotidiano

dos *sujeitos*, em que “ser deixado pelo cônjuge, ser demitido pelo patrão, [...] constituem rupturas concretas de relações pessoais que anteriormente, criavam vínculos que se qualificavam como social” (Dubar, 2009, p.21). Os indivíduos têm sofrido uma imposição de mudanças constantes na esfera da vida privada, profissional e pública.

Ele reconhece que os espaços de interações sociais influem na forma como cada um define a si, assim como aos outros. Contudo, o autor enfoca em sua obra os aspectos subjetivos no processo identitário dos indivíduos, ressaltando que

[...] cada um dos atores tem uma história, um passado que também pesa em suas identidades de ator. Não se define somente em função de seus parceiros atuais, de suas interações face a face, em um campo determinado de práticas, mas também em função de sua trajetória, tanto pessoal como social [...] (Dubar, 2005, p.21).

A identidade é produzida por meio de dois processos heterogêneos, indissociáveis e problemáticos de identificação, consoante Dubar (2005): o processo biográfico (identidade para si) e o relacional (identidade para o outro). Cada um desses processos possui um eixo que atuam sobre as formas identitárias.

O primeiro está relacionado a “identidade para o outro”, diz respeito às influências do contexto ao qual se está inserido culturalmente. Para o autor, trata-se dos condicionamentos dados pelo nosso meio, que buscam nos atribuir uma determinada identidade, como a identidade numérica (o nome atribuído) e genérica (o gênero atribuído), o que o autor chamou de “eixo sincrônico”.

Já o segundo, relacionado à “identidade para si”, diz respeito à construção subjetiva do *sujeito* por meio da interpretação pessoal de sua trajetória e projeções sobre qual pessoa deseja ser. Isso acarreta na reivindicação e produção de outras formas de identificações, bem como do reconhecimento dessas por parte do outro. A esse eixo o autor chamou de “eixo diacrônico”. O que aborda o autor nos possibilita compreender a identidade como algo sempre em movimento contínuo de (re)construção.

Em meio ao processo de (re)construção, nos significamos, mas também somos significados, pois “não há identidade sem alteridade” (Dubar, 2009, p.73). Há, nesse sentido, uma negociação entre as duas formas de identificação (identidade para si e para o outro). A forma como nos apresentamos para o outro (o como me vejo), nem sempre estará alinhada com a percepção do outro sobre nós. Assim como a forma como o outro lhe identifica, embora possa ocorrer, nem sempre estará de acordo com a forma com a qual a pessoa se (auto)identifica.

Nesse sentido,

a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2005, p.136).

Há uma temporalidade nos processos identitários, que tem sofrido a influência, dentre outros elementos, da dinâmica do mundo do trabalho. Ao abordar a identidade profissional, o autor a considera como uma identidade social construída também de maneira biográfica e relacional. O início da construção dessa identidade muitas vezes é o encerramento do ciclo escolar, que coloca os *sujeitos* em confronto com o mundo do trabalho, em que experimentam os desafios para conquistar um emprego, como a exigência de uma formação, a avaliação do outro sobre as suas competências e se depara, algumas vezes, com a exclusão relacionada a suas origens sociais e níveis de escolarização.

É do resultado dessa primeira confrontação que dependerão as modalidades de construção de uma identidade "profissional" básica que constitua não somente uma identidade no trabalho mas também e sobretudo uma projeção de si no futuro, a antecipação de uma trajetória de emprego e a elaboração de uma lógica de aprendizagem, ou melhor, de formação (Dubar, 2005, p.149).

No Brasil, no entanto, a concomitância das experiências de estudar e trabalhar é bastante comum. Assim, os *sujeitos* são levados “a criação de estratégias pessoais e de apresentações de si ("aprender a se vender") que pode ter grande peso no desenvolvimento futuro da vida profissional” (Dubar, 2005, p.149-150). Nesse sentido, a identidade profissional é biográfica porque envolve as aspirações, desejos e projeções futuras, fazendo o *sujeito* construir uma lógica de formação e definir uma trajetória em um determinado emprego.

E é relacional à medida que também se constrói no trabalho por meio das relações – especialmente as relações de poder – e identificações estabelecidas entre cada categoria que compõe o ambiente de trabalho. Além disso, há a busca pelo reconhecimento recíproco dos parceiros de trabalho, bem como pelo estabelecimento de relações duradouras.

Diante do exposto, consideramos que tanto a Psicologia quanto a Sociologia têm proporcionado grandes contribuições que, embora não nos permita atribuir um conceito único a identidade - uma vez que ela é um fenômeno complexo - nos ajudam a pensar como esse conceito tem sido mobilizado nos processos de construção dos *sujeitos*. No entanto, trataremos a identidade por meio da perspectiva sociológica, por considerar que as contribuições nesse campo permitem tratar os processos mais singulares da identidade, como a identidade étnico-racial.

As grandes contribuições desse campo, para pensarmos o processo de construção da identidade racial e atuação profissional dos egressos e das egressas provenientes de diversos contextos brasileiros e africanos, vêm da compreensão de que a identidade ocorre por processo de hibridização cultural (Hall, 2019), em que o contato com diferentes contextos em um determinado espaço os colocam em um movimento de confrontação, descentralização e (re)construção de outras identidades alinhado ao fato de que olhar do outro (ou o julgamento do outro) (Dubar 2005, 2009) é um elemento fundamental na construção de quem somos.

Partimos da premissa de que esses e essas profissionais são pessoas historicamente construídas, que mobilizam pertencimentos múltiplos em sua profissão, que “[...] carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias pelas quais foram marcadas [...] a diferença é que elas não são nunca unificadas [...] porque elas são, irrevogavelmente, produto de várias histórias e culturas interconectadas [...]” (Hall, 2019, p.52).

Portanto, a identidade desses *sujeitos* em qualquer dimensão, mas especialmente na racial, não pode ser analisada de maneira fechada, como se sua identidade fosse definida por apenas uma dimensão, mas a partir das reconstruções que eles e elas realizam em meio as fissuras provocadas por sua formação (escolarização e formação inicial), pelo confronto com outros contextos culturais, ao longo de sua formação e no trabalho por meio de suas práticas educativas.

Assim, ao longo da nossa abordagem estaremos dialogando de maneira especial com dois autores do campo da sociologia: Hall (2019) e Dubar (2005, 2009), por acreditarmos que trazem contribuições importantes para pensarmos os *sujeitos* da pesquisa no que tange às descentralizações que vivenciaram e que tem possibilitado reconstruírem suas identidades raciais em meio a sua atuação profissional.

A seguir, trazemos duas dimensões da identidade que consideramos como centrais em nossa abordagem: a docente e a racial, por considerarmos que a forma como os professores e as professoras exercem a docência e lidam com a ERER se dá de forma indissociável do seu processo de pertencimento étnico-racial ao longo de sua trajetória de vida.

3.2 IDENTIDADE DOCENTE: O PROFESSOR E A PROFESSORA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Consoante Dubar (2009), identidades profissionais consistem em maneiras socialmente reconhecidas de os indivíduos se identificarem uns com os outros no campo do emprego. Contudo, como um professor ou uma professora se constrói enquanto professor ou

professora? É apenas pela sua formação que atribui uma titulação? Pelas atividades inerentes ao seu ofício, como o planejamento e execução de aulas? Pela luta por valorização profissional? Ou, por meio da junção de tudo isso em interface com o seu contexto de origem e o confronto com novos e distintos contextos culturais? Pela relação com os pares, mas principalmente com seus educandos e educandas que solicitam mudanças em sua atuação e identidade?

Além disso, como essa identidade é (re)construída em meio às exigências educacionais da lógica da globalização que tende a priorizar as políticas educacionais neoliberais e ocultar exigências mais subjetivas do viver dos educandos e educandas? Esses foram questionamentos que surgiram ao contatar as literaturas que abordam a questão da profissão e identidade docente.

A profissão de professor ou professora desde a sua criação esteve relacionada com a ideia de “missão”. Assim, foi delegado aos professores e as professoras um papel específico de realizar a instrução dos cidadãos, de forma a inseri-los na sociedade (Saviani, 2005). A identidade desses profissionais foi se delineando em meio as definições oficiais, expressas na legislação vigente, processos econômicos, culturais e sociais, como, por exemplo, a desvalorização social dos professores e das professoras, comparado a outras profissões.

Todavia, as demandas reais da população não se constituíram como objeto central da profissão docente. Assim, os professores e as professoras eram apenas “técnicos”, com papéis já definidos, e os educandos e as educandas, meros receptores. Contudo, com o passar dos anos, novas questões foram postas e foi reconhecido que os professores e as professoras eram pessoas que carregam saberes provenientes de diversos momentos de sua vida e os mobilizam no exercício da sua profissão (Nóvoa, 2009; Tardif, 2014). Eles e elas são *sujeitos* que passam por transformações identitárias, como qualquer outro *sujeito*. Nesse sentido, compreender quem são os professores e as professoras é compreender como esses e essas se desenvolvem profissionalmente ao longo da vida, bem como as implicações no processo de aprendizagem e no exercício da docência.

Para Pimenta (1996), a identidade profissional docente deve ser pensada na perspectiva emancipatória da população, o que implica em pensá-la de maneira articulada com as demandas sociais. Dessa forma, essa identidade

se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise

sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida: o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores [e professoras], nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (Pimenta, 1996, p.7).

Em perspectiva similar, Farias et al. (2009) pontua que o magistério por si só não compõe a identidade do professor ou da professora, embora componha uma grande dimensão dessa. A identidade do professor ou da professora é produzida de modo pessoal e social, sob a influência de três elementos: a história de vida, a formação e a prática pedagógica. O primeiro, a história de vida, envolve a trajetória dos professores e das professoras e suas origens, as influências que esses *sujeitos* recebem antes do ingresso no curso de formação, que conduzem, direta ou indiretamente ao magistério, além de influenciarem como vivem a profissão.

O segundo, a formação, é entendida como

[...] um dos contextos de socialização que possibilita ao professor reconhecer-se como um profissional, construindo-se a partir de suas relações com os saberes e com o exercício da docência. Trata-se de um conceito polissêmico e complexo. Sua associação a múltiplos entendimentos tem evocado imagens e distintos significados [...] (Farias et al., 2009, p.66).

De acordo com a autora, essa é uma ação humana, dinâmica e processual, pois desenvolve os professores e as professoras tanto na dimensão profissional quanto pessoal. Já no que tange a prática pedagógica, a autora diz que é no exercício da sua prática profissional, ou seja, é no trabalho e pelo trabalho, que o professor ou a professora se reconhece enquanto profissional, pertencente a um novo grupo, o de docentes. A autora chama a atenção para a dimensão política da ação docente, ao afirmar que o professor ou a professora precisa tomar decisões complexas, de cunho pedagógico e político, que ultrapassam o espaço escolar. Seria, ainda de acordo com a autora, a cultura docente que permeia as ações e decisões.

Apesar das contribuições de Pimenta (1996), Farias et al. (2009) e Nóvoa (2009) para a compreensão da identidade profissional docente, sendo a principal contribuição desse conjunto de autores a compreensão da identidade docente enquanto uma construção social, percebemos que, nesses estudos, que trazem a intrínseca relação dessa identidade com as mudanças sociais e históricas da sociedade, além de afirmar os e as docentes como pessoas, as dimensões racial e de gênero – que geram influências na construção dessa identidade,

especialmente subjetivas – são frequentemente tratadas de maneira genérica, abstrata ou mesmo negligenciadas. Não explicitam como essas questões influenciam a construção dessa identidade, especialmente a questão racial.

Um exemplo é que, quando abordam as questões de gênero na docência, frequentemente recorrem a uma perspectiva de abordagem, enfatizando a construção histórica da profissão como feminina. De fato, a docência foi socialmente constituída nessa perspectiva. Contudo, atualmente, a questão de gênero se cruza com outras dimensões no cenário educacional e influenciam a construção da identidade docente, como a questão racial. A forma como uma professora branca vivencia a docência e as desigualdades de gênero se difere da forma como uma professora negra vivencia. Da mesma forma, a vivência de uma docente que se identifica como mulher cis não é equivalente à de uma docente que se identifica como mulher trans.

Assim, é preciso ampliar os olhares sobre esses aspectos na formação docente e incorporar, de modo efetivo, as questões socioculturais contemporâneas na formação, considerando as subjetividades dos próprios *sujeitos* docentes e que a questão racial e de gênero são fatores que influenciam a construção da identidade docente, não apenas pelo fato dos e das docentes enfrentarem o desafio de tratarem tais questões com seus educandos e suas educandas, mas também pela forma como essas questões atravessam os corpos docentes ao longo da trajetória de vida e formação desses *sujeitos* e impactam no exercício de uma educação igualitária no espaço escolar.

Salientamos que isso não exclui a importância desses estudos para a temática e para a nossa pesquisa, mas fazemos essa observação, por acreditarmos que entender essa identidade como construção social envolve compreender que a identidade profissional docente se constrói por condições diversas (fatores sócio-históricos, pela sua formação, pela trajetória no trabalho e experiências concretas de cada professor ou professora); que se trata de um profissional ou uma profissional que nunca é, sempre está sendo. E o estar sendo dos professores e das professoras tem ocorrido em meio a diversos processos de transformações sociais em curso, que impõe exigências educacionais e profissionais advindas da dinâmica da globalização que ameaça a profissão e o exercício da docência (Arroyo, 2013).

Arroyo (2013) aponta uma das principais exigências que têm afetado as identidades dos professores e das professoras em meio às políticas educacionais neoliberais. Para o autor os e as docentes têm vivenciado um momento em que necessitam se repensar enquanto profissionais diante da complexidade que tem se tornado o trabalho docente. Afirma que a conformação da formação é no trabalho, em que diante dos elementos que envolvem o

trabalho docente, os professores e as professoras vão dando forma a sua identidade profissional.

Consoante o autor, as mudanças de referente identitário, que antes era atribuído pela sua formação, resumindo a sua identidade profissional ao que ensinavam, como, por exemplo, “[...] sou professor(a) de matemática, história, biologia...” [...] (Arroyo, 2013, p. 24) se dá, pois, esses *sujeitos* são constantemente confrontados diante do cotidiano de suas salas de aula.

Nessa linha, ao estarem de frente com seus educandos e educandas eles e elas são desafiados e desafiadas a seguirem fechados e fechadas em suas disciplinas, ou em focar nos educandos e educandas, o que envolve uma certa descentralização da identidade anteriormente atribuída – professor ou professora de conteúdo X – e assumirem o que o autor chamou de “identidade educadora” que, consoante o que aborda o autor, é construída pelo reconhecimento da educação enquanto um direito de todos e não como um elemento a serviço das políticas neoliberais, que fazem da docência e do currículo objetos de treinamentos, avaliações e domínios de competências.

Segundo o autor,

Quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincide com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise. Como as verdades dos cursos de formação de educação básica estão distantes das verdades que mestres e educandos vivenciam! (Arroyo, 2013, p.29).

Ao longo de sua abordagem o autor ainda traz a importância da luta coletiva dos professores e das professoras iniciada em 1970 como pontapé inicial para a conformação das novas identidades docentes que vêm das vivências do chão da escola, em que, além de reivindicarem melhores condições de trabalho, lutam “[...] por outros papéis, outras funções exigidas nas salas de aula e de que a formação nos deixou carentes” (Arroyo, 2013, p.27). Todavia, os e as docentes ainda enfrentam entraves que insistem em mantê-los e mantê-las no papel de meros conteudistas, sendo os currículos dos cursos de licenciatura um deles.

Diante do que o autor traz, podemos tecer relações com o fato pelo qual questões provenientes dos diferentes grupos socioculturais, especialmente as advindas da população negra, como a (re)educação étnico-racial não ganham a dimensão necessária na formação docente, mesmo com a presença de diferentes *sujeitos* integrantes dos grupos socioculturais historicamente marginalizados na escola, que impõe, cada vez mais, que a educação escolar e os e as docentes estejam preparados para o trato da questão racial.

Ao selecionarem o conteúdo que deve ser abordado, visando formar um tipo de profissional para uma finalidade específica, os cursos têm esvaziado esses *sujeitos* cada vez mais de si e das relações sociais para além do trabalho. É como se a identidade profissional forjada pelos cursos de formação fosse a única coisa que somos, ou que deveríamos ser.

Nessa linha, pensar nos professores e nas professoras enquanto *sujeitos* que possuem um determinado papel na sociedade, de formadores e formadoras de outros *sujeitos*, nos encaminha a pensar o quanto estão *sujeitos* às dinâmicas da própria sociedade e também o quanto isso interfere em aspectos mais subjetivos de suas identidades, para além da profissional. Dessa forma, achamos pertinente abordar alguns processos mais específicos relacionados a identidade e profissão desses e dessas. A seguir abordaremos a identidade racial na sociedade brasileira.

3.3 A QUESTÃO DAS IDENTIDADES RACIAIS NO BRASIL

Se é também pelo olhar do outro que construímos a nós mesmos –, em um movimento dinâmico que envolve aceitar, recusar ou recriar nossas imagens, referências, etc. (Dubar, 2009) – esse olhar nem sempre nos atribuirá aspectos positivos.

O processo de construção da identidade racial tem se dado também em meio a essa dinâmica de atribuições. Essa é uma identidade coletiva, pautada no “[...] sentimento de pertencimento a um grupo racial ou étnico, decorrente de construção social, cultural e política [...]” (Oliveira, 2004, p.57). Assim, uma pessoa não nasce com a sua identidade racial definida, mas a constrói ao longo da vida ao se identificar com um grupo que possui elementos comuns.

No caso do Brasil, o processo de se sentir pertencente a grupos raciais, é um processo complexo e, para pessoas de determinados contextos sociais, uma experiência dolorosa, pois afirmar para si e para o outro que pertence ao grupo de negros, indígenas ou branco é uma construção que demanda romper com os estigmas atribuídos aos mesmos. Consoante Gomes (2005, p.44)

Na realidade, quando alguém pergunta: qual é a sua raça? Nem sempre recebe como resposta uma reação positiva da outra pessoa. Alguns ficam desconcertados, outros não sabem o que responder, alguns acham que é uma piada e outros reagem com agressividade. [...]. Além disso, no campo complexo das relações entre negros e brancos estabelecidas em nosso país, dependeremos do contexto em que tal pergunta é feita. Ela poderá ser realizada por um recenseador do IBGE; como forma de “piadinha racista”; com um sentido político [...]. A forma como recebemos e

reagimos a essa pergunta dependerá, sobretudo, da maneira, da compreensão, da leitura e da construção da identidade étnico/racial do *sujeito* que é questionado.

Não podemos esquecer que as bases de construção da sociedade brasileira foi o processo de colonização, em que a raça foi o elemento principal para a classificação e divisão da população em dois grupos: a raça branca e as não brancas, atribuindo a raça branca um status de superioridade, de “[...] modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não brancos e, portanto, encarados como não tão humanos [...]” (Bento, 2002, p.1).

A discussão das identidades raciais no Brasil, passa de maneira inevitável pelo processo de miscigenação, em que houve a criação de uma ideologia racial que tem como marca a tentativa de embranquecimento da população em prol da unificação de todos por meio de uma identidade nacional embranquecida (Lima 2008; Munanga, 2020).

Consoante Munanga (2020, p.21),

Apesar de o processo de branqueamento físico da sociedade ter fracassado, seu ideal inculcado através de mecanismos psicológicos ficou intacto no inconsciente coletivo brasileiro, rodando sempre nas cabeças dos negros e mestiços. Esse ideal prejudica qualquer busca de identidade baseada na “negritude e na mestiçagem”, já que todos sonham ingressar um dia na identidade branca, por julgarem superior.

Ainda consoante o autor, a partir do século XX a elite brasileira empreendeu uma busca por referências que não apenas teorizassem, mas também explicasse a questão racial na ciência europeia, que se apresentava como aquilo que era mais moderno para construir a sua nacionalidade. Após a abolição da escravidão em 1888, os escravizados libertos e as escravizadas libertas se apresentavam como um problema para o projeto de construção da identidade nacional brasileira, que deveria ser uma identidade branca – na mente das classes elitizadas e do Estado brasileiro.

Mesmo com a concreta presença dos negros e negras na sociedade brasileira, da qual não podemos esquecer que foi fruto da vinda forçada de escravizados e escravizadas do continente africano, uma sociedade plurirracial não foi pensada em nenhum momento. No centro, estava apenas o empreendimento pela busca por meios de transformar a sociedade em uma sociedade uniracial. Já que havia pessoas não brancas nela, era preciso embranquecer a sociedade, a qualquer custo.

As mulheres negras foram as primeiras a sentirem a violência do embranquecimento. O estupro delas foi o pontapé inicial que originou o processo de embranquecer a população.

Desse processo surgiram “os mulatos e as mulatas”, “os pardos e as pardas”, “os morenos e as morenas”.

A política e a ideologia do branqueamento exerceram uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram, pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos (Munanga, 2020, p.95).

Afastados e afastadas das raízes de suas identidades étnicas, sendo moldados e moldadas pela cultura do embranquecimento, as pessoas negras que vieram após esse período não tiveram referências (positivas) do que é ser negro, e aprenderam “[...] desde muito cedo, que para ser aceito [a] é preciso negar-se a si mesmo [...]” (Gomes, 2005, p.5). Quanto a isso, a ideia de identidade nacional como elemento que unifica a todos e a todas foi um divisor de águas, pois a partir dessa ideia não caberia discriminação por cor ou qualquer traço fenotípico.

Todavia, ao levantar o “manto sagrado da nação brasileira” em meio às relações sociais, a realidade é diferente. O olhar do outro, ou seja, das pessoas brancas, sobre o corpo negro atribuiu ao longo da história aspectos negativos a esse grupo, que teve e ainda tem uma grande proporção sob o amparo de instituições e espaços estratégicos, como o espaço escolar.

Assim, estariam os negros e negras fadados e fadadas a negarem seus traços fenotípicos herdados (cabelo, nariz, cor...); a se adequarem à cultura hegemônica, silenciadora e excludente da história e contribuições dos seus antepassados na sociedade, para tentarem se sentir pertencentes a uma sociedade que, cotidianamente e de várias formas, os violenta silenciosamente e, em alguns casos, explicitamente, questionando a sua presença.

Por trás desse processo, há um fenômeno que se reatualiza e atua de diversas formas na sociedade: o racismo. Não mais o racismo no sentido biológico do século XVI, em que foi atribuída a raça o sentido de classificação de grupos socioculturais pela biologização, tendo sido concedido aos brancos e brancas um status de raça superior e aos negros e negras de raça inferior, permanecendo assim até o século XX em que houve, por meio da declaração da raça⁹, o reconhecimento de uma única raça existente: a raça humana.

Mas no sentido que Gomes (2005) enfoca:

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

⁹ Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/nove/decla_racas_09.htm> . Acesso em 20 de janeiro de 2025.

outro lado um conjunto de idéias 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).

Os efeitos desse fenômeno vão desde danos psicológicos a danos físicos, gerados por meio de atos de violência brutais. Se dá, consoante a supracitada autora, de duas maneiras: de maneira individual, relacionada a atos racistas provocados por um grupo de indivíduos sobre o outro e de forma institucional, considerados atos/ações que tem o Estado como executor direto ou indireto dos atos discriminatórios contra os negros.

Ainda consoante a autora, a dimensão institucional do racismo assume diversas formas, dentre essas, “[...] a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos [...] manifestam-se, também, nos livros didáticos tanto na presença de personagens negros com imagens deturpadas e estereotipadas quanto na ausência da história positiva do povo negro no Brasil” (Gomes, 2005, p.53). Trata-se de ações que, em alguns casos, não se apresentam como, mas são intencionais e sistematizadas.

O racismo institucional mantém as desigualdades raciais, mesmo diante da implementação de políticas públicas, violando direitos fundamentais dos *sujeitos*. O estudo “O círculo vicioso da desigualdade racial na educação do Brasil: quando a diversidade racial e étnica se transforma em desigualdade¹⁰”, desenvolvido em 2024 pelo MEC em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), mostrou que o país alcançou altos índices de matrícula — com cerca de 94,1% das crianças de 4 a 5 anos, 98% das de 6 a 14 anos e 92,5% dos jovens de 15 a 17 anos matriculados. A matrícula, porém, não garante qualidade nem o fim da exclusão: estudantes pretos, pardos e indígenas seguem em condições precárias, com docentes menos qualificados e piores resultados escolares. Um exemplo do processo de exclusão é que dentre os 2,3 milhões de estudantes em instituições escolares sem infraestrutura mínima, 86% pertencem a esses grupos.

Para Bento (2022), “é evidente que os brancos [e as brancas] não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse [...]” (Bento, 2022, p.18). A autora denominou de pacto da branquitude o acordo não verbalizado existente entre as pessoas brancas para contar apenas um lado da história dos seus ancestrais brancos, ocultando a violência praticada por esses contra os outros povos. Os brancos e as brancas organizados em coletivo perpetuam por

¹⁰ Disponível em:

<<https://www.gov.br/mec/pt-br/media/nota-tecnica-o-circulo-vicioso-da-desigualdade-racial-na-educacao-do-brasil.pdf>> Acesso em 24 de março de 2026.

gerações o silenciamento dos atos de violência do passado, mantendo assim os privilégios obtidos enquanto pessoas brancas, frutos desses atos.

Isso tenderia a perpetuar a ideia que surgiu no período de colonização referente aos brancos e brancas serem o único ideal de *sujeitos* se não fossem os movimentos gestados pela luta negra nas últimas décadas que tem dado ao termo raça um significado político, em que ser negro ou negra trata-se cada vez mais de um posicionamento político em que as pessoas se reconhecem como negras e assumem essa identidade (Oliveira, 2004). Ao assumirem essa identidade, elas buscam uma (re)construção positiva do “ser negro ou ser negra”.

4 O ESPALHAR DAS RAÍZES: PEDAGOGIA(S), CURRÍCULO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E(M) EDUCAÇÃO

[...] A força das culturas consideradas negadas e silenciadas nos currículos tende a aumentar cada vez mais nos últimos anos. As mudanças sociais, os processos hegemônicos e contra-hegemônicos de globalização e as tensões políticas em torno do conhecimento e dos seus efeitos sobre a sociedade e o meio ambiente introduzem, cada vez mais, outra dinâmica cultural e societária que está a exigir uma nova relação entre desigualdade, diversidade cultural e conhecimento [...] (Gomes, 2012, p.102).

Nesta seção abordamos a Pedagogia em suas dimensões. Iniciamos trazendo alguns aspectos do curso de Pedagogia no Brasil, o que nos permitiu uma caracterização dele atualmente, bem como compreender como essas dimensões se articulam no que diz respeito à produção e disseminação de conhecimento. Em seguida, caminhamos para “entre colonialidade e decolonialidade”, abordando por meio dos conceitos colonialidade, decolonialidade e Pedagogia decolonial as relações de poder/saber que influenciam a dinâmica social, mas, também os tensionamentos dessa dinâmica. Por fim, em “Pedagogia decolonial e antirracismo”, trazemos a Pedagogia forjada na/da luta negra ao longo da história como opositora ao conhecimento tido como hegemônico, pautado na Europa.

4.1 PEDAGOGIA: STATUS CIENTÍFICO, FORMAÇÃO E DESAFIOS PROFISSIONAIS.

Com base em Pimenta, Pinto e Severo (2022), ao invocarmos o termo Pedagogia podemos estar nos referindo a uma das três dimensões da Pedagogia: Pedagogia enquanto ciência, Pedagogia enquanto um curso que forma profissionais da educação básica e Pedagogia enquanto uma profissão.

A dimensão científica da Pedagogia se direciona à compreensão da prática educativa, de modo a permitir aos *sujeitos* implicados nessa prática, especialmente professores e professoras, desenvolverem suas atividades intencionalmente, pautados em conhecimentos pedagógicos capazes de transformar as práticas educativas. Já na dimensão de profissão, essa é fragilizada à medida que se restringe a atuação em apenas duas etapas de ensino – embora os campos de atuação de pedagogos e pedagogas tenham crescido bastante, abrangendo espaços diversos e novas possibilidades profissionais. Já enquanto curso, ela tem ganhado uma característica cada vez mais mercadológica.

Nesse trabalho aprofundaremos a discussão sobre a Pedagogia enquanto um curso de formação docente, porém sem esquecer suas outras dimensões, especialmente enquanto ciência imbricada nos processos educativos, pois, diante dessa sua característica, ela é indissociável do processo de seleção de conhecimentos válidos no campo educacional. A Pedagogia em sua dimensão científica seleciona e estrutura um determinado e globalmente localizado conhecimento, mas é enquanto curso que forma professores e professoras que esse conhecimento é disseminado, colocando os professores e as professoras no papel de mediadores desse conhecimento.

Já fizemos anteriormente (Jorge, 2023b) o movimento de abordar o histórico do curso de Pedagogia no Brasil e, diante da gama de pesquisas que se debruçam sobre o tema, das quais destacamos: Saviani (2005), Brito (2006), Medeiros, Araújo e Santos (2021) e Pimenta, Pinho e Severo (2022), nesse momento não é nosso intuito abordar todo o contexto histórico de criação do curso. Traremos sucintamente apenas alguns pontos para a compreensão do cenário do curso atualmente.

O primeiro curso de Pedagogia foi criado em 1939 em meio ao processo de organização da Faculdade Nacional de Filosofia, por meio do Decreto de n.º 1.190 e tratava-se de um curso a nível de bacharelado, que objetivava formar técnicos em educação de forma generalista. Sendo assim, foi adotado o esquema que ficou conhecido como 3+1, que consistia em três anos de bacharelado e um ano de didática, o que conferia o direito de lecionarem no antigo ensino secundário. O currículo do curso era composto, conforme figura a seguir.

Figura 2 - Quadro do 1º currículo pleno de Pedagogia

Quadro 1 - Currículo pleno do curso de pedagogia (1939)

ANOS	MATÉRIAS
1º Ano	Complementos de matemática; história da filosofia; sociologia; fundamentos biológicos da educação; psicologia educacional.
2º Ano	Psicologia educacional; estatística educacional; história da educação; fundamentos sociológicos da educação; administração escolar.
3º Ano	Psicologia educacional; história da educação; administração escolar; educação comparada; filosofia da educação.

Fonte: Jorge (2023b).

Desde então, tem a sua trajetória marcada por momentos de instabilidade, o que tem dificultado a concretização do curso como um locus de formação de pedagogos e pedagogas,

conforme Pimenta, Pinto e Severo (2022). Apesar disso, os autores destacam como elementos que influenciam no campo de atuação dos pedagogos e pedagogas a existência de

[...] indefinições e recorrente crise identitária, à fragilidade da relação assumida com o seu campo teórico de referência, a própria Pedagogia como ciência, e às pressões – cada vez mais agudas – de ideologias hegemônicas na sociedade capitalista (Pimenta, Pinto, Severo, 2022, p.3).

Em 1969 houve uma outra mudança no curso, ao instituírem as habilitações, por meio do Parecer CFE n.º 252, de 11 de abril de 1969. A gama de decretos, pareceres e resoluções que marcam a história da formação docente, de modo geral, e, em especial, do curso de Pedagogia no Brasil, mostra a indefinição do perfil dos profissionais formados e formadas no curso e a busca pela instituição do lugar do curso de Pedagogia na sociedade. Só com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que definiu a necessidade de uma formação superior para atuação na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi que a formação de profissionais da educação e o curso de Pedagogia tiveram um novo direcionamento.

Além da supracitada lei, posteriormente o curso de Pedagogia e a formação docente para a atuação na educação básica passaram a ter diretrizes próprias, que reafirmaram que a docência nos Anos Iniciais da educação básica, são atribuições de profissionais da educação formados e formadas em cursos de Licenciatura em Pedagogia.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, traz a função do curso:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores [e professoras] para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (Brasil, 2006, p.2).

De acordo com Medeiros, Araújo e Santos (2021), a instituição de diretrizes específicas para o curso é algo significativo no que tange ao avanço na definição da identidade do curso e do campo de atuação dos egressos e das egressas. No entanto, os autores afirmam que essas diretrizes têm sido ameaçadas pela elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e pela Base

Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação – 2019).

Para os autores, de maneira especial a BNC- Formação, tende a atribuir novamente a formação e atuação dos pedagogos e pedagogas um caráter de técnicos em educação e resgata um questionamento que parecia já ter sido resolvido: qual profissional se objetiva formar com o curso? Professor ou professora para Educação Infantil e Anos Iniciais ou gestores e gestoras?

Os autores defendem que é necessário focar em apenas uma dimensão da formação desses e dessas profissionais. Amparados em Libâneo (2007) e Pimenta et al. (2017), afirmam a inviabilidade da manutenção do caráter generalista que insiste em atribuir a formação desses e dessas profissionais ao longo da história do curso, pois ao realizá-la assim, não é possível uma formação sólida em nenhuma das duas dimensões, nem enquanto professores e professoras e nem enquanto gestores e gestoras educacionais e escolares.

Percebemos, nesse contexto, que o curso de Pedagogia esteve e ainda está – se considerarmos que vivemos em meio às dinâmicas globalizantes e que mecanismos internacionais, como o Banco Mundial, influenciam na educação do país e na formação docente –, voltado para o atendimento às demandas de cunho capitalista que tem deslocado o papel da educação.

É o que abordam Pinho, Santos e Brasileiro (2023). De acordo com os autores, a formação de professores e de professoras ocorre por meio das políticas públicas de formação docente e programas financiados por instituições externas, que têm colocado no centro dos processos formativos uma qualificação meramente técnica e instrumental dos e das docentes, partindo do entendimento de que a escola, enquanto instituição formadora, deve incorporar a sociedade no processo de produção, ao invés da mudança de concepção de educação ou a melhoria dessa por uma perspectiva qualitativa.

Dessa forma, a Pedagogia tem se distanciado do seu objeto, que “[...] é a educação como processo de formação da condição humana” (Pimenta, Pinto e Severo, 2022, p.4), e se aproximado mais de um mecanismo de “barganha”. No entanto, enquanto processo de humanização (Freire, 2020), o real papel da educação é fornecer subsídios que possam provocar as transformações das realidades dos educandos e educandas.

Não podemos, nesse sentido, pensar a Pedagogia em sua tripla dimensão (como ciência, como formação e como profissão) e, especialmente, o curso de Pedagogia como algo meramente técnico, que desenvolve determinadas competências nos egressos e nas egressas voltadas para o capital, pois, embora complexa, ambas dimensões são importantes para o

desenvolvimento nos aspectos cultural, social e humano. Ensinar, que também exige aprender, conforme pontua Freire (2020), se dá em uma relação entre pessoas, em meio a trocas.

Contudo, em meio ao cotidiano do trabalho docente e da formação, sob uma forte influência política, tem sido defendido que os processos educativos ocorram apenas pelos conteúdos curriculares sob alegação de uma neutralidade epistemológica e uma escola sem partido, o que indica, um retrocesso para a educação (Candau, 2020). Assim, um grande contingente de profissionais da educação esquece que a educação é uma especificidade humana e não um ato mecânico (Freire, 2020; 2023) e centram-se apenas no conteúdo.

A grande questão por trás dessa dinâmica está não apenas na forma como o conhecimento é passado, mas como e principalmente quais conhecimentos são validados por meio dos conteúdos, que tem o currículo como seu elemento regulatório. Desta forma, o currículo se constitui como elemento de poder, uma vez que há uma seleção dos saberes, conteúdos e competências que se espera que os indivíduos desenvolvam.

Nessa linha, os currículos escolares, assim como os universitários, tendem a selecionar saberes e conhecimentos globalmente localizados, advindos de um ponto específico: o ocidente. Tratam-se, na verdade, de escolhas políticas e nada neutras. Por trás dessas escolhas, temos a influência do fenômeno conhecido como colonialidade que será abordado a seguir, bem como alguns desdobramentos relacionados a ele, como a decolonialidade, sua opositora.

4.1.1 Entre colonialidades e pedagogias decoloniais

Uma aproximação com os estudos decoloniais nos permitiu compreender como um conhecimento específico, eurocêntrico, foi sendo incorporado não apenas em nossas relações, mas também aos currículos, além de problematizar como essa hegemonia tem sido fissurada por “Pedagogias outras”. Assim, três conceitos com forte repercussão no campo científico e de produção acadêmica, no âmbito dessa abordagem teórica, são importantes para avançarmos as discussões nesse campo: a colonialidade, a decolonialidade e a pedagogia decolonial.

Os estudos decoloniais têm sua origem com um grupo de estudiosos e estudiosas latino-americanos/americanas, que estudam a relação entre a colonialidade e a modernidade. Esse grupo ficou conhecido como Modernidade-Colonialidade (MC). Um desses estudiosos é Aníbal Quijano, renomado sociólogo peruano. Ele foi o precursor no trato teórico da colonialidade, desenvolvendo o conceito de colonialidade do poder.

Para o autor, a modernidade não pode ser pensada de maneira indissociável da colonialidade do poder, pois, é a colonialidade que a tem forjado. Em suas palavras:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2009, p.73).

O processo de conquista da América Latina e a colonização de povos pelos colonizadores europeus, que instalou o colonialismo, compreendido como a dominação político-econômica/exploração de uma dada sociedade sobre as outras, originou, com base em Quijano (2005), uma estrutura de poder e de conhecimento eurocêntrico estabelecida no período de colonização que continua influenciando as relações sociais e políticas até hoje no mundo globalizado. Essa estrutura de poder está relacionada com a racialização do trabalho realizada também no período colonial e, de certa forma, vigente até hoje.

A Europa, ao longo da história, traçou estratégias para se apresentar como a nova “[...] id-entidade geocultural [...]” (Quijano, 2005, p.119), o modelo de referência para os demais países do globo por meio da expansão colonial, enquanto subjugava os países e populações da América Latina e de outros pontos do globo. De acordo com o autor, todo o processo violento de exploração pelo qual a população indígena, mas, sobretudo, a africana passou foi em prol da consolidação de um sistema de poder, pautado no capitalismo.

No processo de estabelecimento da Europa como centro do capitalismo mundial, adotou-se como estratégia a dominação total dos povos. Assim,

[...] reprimiram tanto como puderam, ou seja, em variáveis medidas de acordo com os casos, as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade (Quijano, 2005, p.121).

Não bastou, nesse sentido, uma dominação sobre os corpos dos povos dominados, sobre sua força física, precisavam atacar o âmago dos povos para a manutenção da estrutura de poder da Europa. Diante desse contexto, “a modernidade foi inventada a partir de uma violência colonial” (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p.4) que negava a existência do outro e exaltava a existência europeia como representação daquilo que era moderno.

Ao marcar a inferioridade das outras raças, por meio da racialização do trabalho, os europeus tentavam justificar a dominação ao se colocarem como os mais civilizados e modernos e, portanto, seria natural que eles ocupassem uma posição superior à dos servos e escravizados. Tentavam ainda mostrar que o uso das diversas formas de violência e empenho, não se tratava de uma busca ou imposição de poder, mas sim de um ato civilizatório.

A (auto)afirmação da Europa de que não existia América sem ela, alimentou a ideia de modernidade com/e a partir dos europeus. Para Quijano (2005), a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como essência europeia e a raça se tornou a categoria central no jogo das relações estabelecidas pela Europa com o mundo.

Essa relação se dava sempre por meio de oposições binárias, que atribuíam aos europeus sempre o polo positivo: “Oriente-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-razional, tradicional-moderno. Em suma, Europa e não-Europa” (Quijano, 2005, p.122). Assim, enquanto se expandia o colonialismo, se expandia também o eurocentrismo.

O eurocentrismo é uma perspectiva e forma de produção de conhecimento que revela a essência do padrão de poder global: colonial/moderno, capitalista e eurocêntrico (Quijano, 2005). Isso nos leva a outra dimensão da colonialidade, a colonialidade do saber, responsável por instituir uma sobreposição do conhecimento europeu sobre os saberes dos grupos historicamente marginalizados.

A herança epistêmica eurocêntrica, proveniente do capitalismo colonial, resiste ao reconhecimento e incorporação dos saberes produzidos “às margens”, por meio de outras formas de organização de vida. O cientificismo e o eurocentrismo, têm essas formas como atrasadas, místicas e irracionais, e adotam espaços estratégicos, como as universidades, para garantir a manutenção da hegemonia da perspectiva de conhecimento europeia (Bernadino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2024). A colonialidade do saber reflete na estrutura da educação, à medida que hierarquiza saberes, definem teorias que fundamentam as práticas escolares, bem como a formação e práticas docentes; aparta os *sujeitos* educativos dos saberes locais. É por meio dela que os saberes, bem como a cultura da população negra são silenciados na sociedade e consequentemente nos currículos.

No entanto, os povos subalternizados seguem resistindo com suas “outras Pedagogias”, produzidas no cotidiano e por meio de lutas, tensionando o pensamento pedagógico tradicional ao pôr em cena outras epistemologias de educação, como aponta Arroyo (2014). É nesse sentido, que a compreensão do que é colonialidade torna-se importante para entendermos as dinâmicas contemporâneas de opressão, mas, sobretudo, as de resistências, que não apenas revelam as estruturas de poder, mas também mostram que essas podem e estão sendo desafiadas e transformadas.

E é nesse sentido que tem se instalado uma busca pela descolonização do conhecimento, do corpo e da mente em que encontramos movimentos que visam a subversão dos padrões impostos pela colonialidade em suas dimensões, por meio da “perspectiva da

decolonialidade da existência, do conhecimento e do poder" (Oliveira; Candau, 2010, p.24), que parte de visibilizar a história, luta e saberes dos povos subalternizados pela colonialidade.

No processo de descolonização, a educação se constitui como ponto de articulação para a visibilização desses povos. Assim, a Pedagogia decolonial surge como um dos movimentos defendidos pelos autores e autoras que abordam a decolonialidade como uma das formas de contrapor os efeitos da colonialidade. Trata-se de realizar a politização da ação pedagógica, visando romper a hegemonia capitalista e epistêmica ocidental. Consoante Walsh, Oliveira e Candau (2018, p.5),

Essa pedagogia se opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades), ela convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e, é pensada com e a partir das condições dos colonizados pela modernidade ocidental. Assim, o pedagógico e o decolonial se constituem enquanto projeto político a serem construídos nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas etc.

Os autores pontuam que a discussão sobre a decolonialidade no Brasil tem se concentrado no campo educacional. A perspectiva teórica da Modernidade - Colonialidade tem, nessa linha, ganhado espaço nas produções acadêmicas de professores e de professoras, bem como de estudantes de programas de pós-graduação, para pensar questões pedagógicas em interface com as discriminações e com o reconhecimento das diferenças no âmbito escolar. Assim, a decolonialidade se alinha ao processo de reeducação das relações étnico-raciais, que vem se implementando por meio da Lei n.º 10.639/03 à medida que essa questiona a hegemonia epistêmica europeia. Nessa linha, a seguir discutiremos a Pedagogia decolonial na perspectiva antirracista.

4.2 PEDAGOGIA DECOLONIAL E ANTIRRACISMO

A educação é um processo amplo, do qual “[...] constitui-se um dos principais ativos e mecanismos de transformação de um povo” (Brasil, 2004, p.7) e se dá por meio de diferentes processos educativos. Todavia, ao versar sobre a relação entre educação, dever e compromisso do Estado, as legislações educacionais têm como objeto a educação escolar. Isso confere a esse tipo de educação uma legalidade e se coloca aos *sujeitos* como o principal meio para a ascensão social. Logo, todas as políticas educacionais são voltadas para este tipo de educação. Ela possui uma organização específica, como a disposição em etapas, um currículo oficial e uma instituição que inicia os *sujeitos* na trajetória escolar: a escola.

Assim, as escolas, enquanto instituições, são lugares privilegiados no que tange a formação humana de crianças, jovens, adultos, homens e mulheres. E é nas escolas que as diferenças culturais se tornam mais visíveis, assim como as formas de discriminação e o racismo, que embora não nasçam na escola, atuam lá (Brasil, 2004). Quanto a isso, um elemento central é o currículo, pois é por meio dele que são definidos quais conhecimentos devem transitar livremente no espaço da escola, sendo ensinado a todos. Nesse sentido, currículo é sinônimo de poder.

A problemática por trás do currículo é que, consoante Arroyo (2014), as teorias pedagógicas que moldam o currículo e direcionam as práticas pedagógicas escolares, “[...] foram gestadas na concretude do padrão de poder/saber colonizador, aqui, nos processos concretos de dominar, submeter os povos originários, indígenas, negros, mestiços, trabalhadores livres na ordem colonial escravocrata” (Arroyo, 2014, p.11). Dessa forma, a educação escolarizada na sociedade brasileira e em toda América Latina ganhou o sentido de legitimar a ideia de raça como um elemento classificatório, de inferiorização e subordinação social, definindo o lugar de cada grupo étnico na sociedade.

Nessa linha, embora a educação seja reconhecida atualmente como um direito de todos, o contexto histórico brasileiro nos revela dois elementos importantes: 1º) A educação escolar foi idealizada para apenas um único grupo e reivindicada pelos demais, especialmente o negro, que pressionou o Estado pelo reconhecimento enquanto direito de todos, sem distinção. 2º) Ser um direito de todos não significa que todos terão a mesma qualidade de ensino, devido aos reflexos da racialização na sociedade brasileira que constitui as raízes das relações sociais. Assim, é preciso a adoção de medidas educacionais para reverter essa situação, da qual a formação docente tem sido central. Esses são elementos importantes para a abordagem realizada neste subtópico.

Freire (2023), ao refletir sobre as desigualdades educacionais existentes no contexto educacional brasileiro, defende a necessidade de uma pedagogia do oprimido, que é

[...] aquela que tem de ser forjada com ele [as pessoas] e não para ele [elas], enquanto homens [pessoas] ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta Pedagogia se fará e refará. (Freire, 2023, p.43).

Embora o autor não trate diretamente da questão racial, suas reflexões permitem pensá-la a partir da relação entre opressores e oprimidos, em que para Freire, é pautada em um processo de desumanização que atinge ambos, afastando-os da vocação de “ser mais”.

Nesse sentido, podemos transpor como oprimidos os grupos historicamente marginalizados, como o negro e indígenas, cuja classificação se estruturou pelo critério racial, e como opressores as classes dominantes, majoritariamente composta por brancos e economicamente privilegiados, que sustentam sua posição por meio da opressão.

Consoante o autor, a educação é a forma de transformar as situações de opressão geradas principalmente nas escolas, o que exige o reconhecimento crítico da razão da situação opressora e a luta para instalar uma nova situação, a da libertação. Isso nos ajuda a pensar a luta da população negra pela sua efetiva inclusão na sociedade brasileira em que a educação tem sido a principal bandeira, bem como as fissuras no campo educacional provocadas por essa luta que reivindica, dentre outras coisas, o combate ao racismo por meio de uma educação antirracista e equitativa.

A luta da população negra é uma luta pela sua humanização. Pela quebra do papel de subalternizados e subalternizadas, de “os outros”, em que ser “os outros” é ser chamado de

[...] "essa gente", ou de "essa massa cega e invejosa", ou de "selvagens", ou de "nativos", ou de "subversivos", são sempre os oprimidos os que desamam. São sempre eles os "violentos", os "bárbaros", os “malvados”, os “ferozes”, quando reagem à violência dos opressores” (Freire, 2023, p.52).

É uma luta que não há a pretensão de colocar os oprimidos e oprimidas no lugar dos opressores e opressoras, mas de promover uma reeducação para o estabelecimento da equidade entre os diversos grupos, nos aspectos sociais, étnicos, culturais e educacionais, de modo que todos tenham “[...] condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais” (Silva, 2007, p.490). O que só se efetivará, com o rompimento do racismo e suas formas correlatas, que imputa em um grupo o sentimento de superioridade e em outros de inferioridade. Esse é o objetivo do processo de ERER.

Diante disso, precisamos trazer um breve panorama da luta negra na sociedade brasileira pela sua escolarização. Em meio a falta de registros sobre todas as ações realizadas pelos negros e negras ao longo de sua luta pela sua educação (Gonçalves; Silva, 2000), devido a fatores como o apagamento histórico e epistêmico, bem como pelo acesso tardio dessa população às letras e ao ensino superior, não conseguiremos traçar aqui toda a trajetória de luta negra no campo da educação, mas é possível trazer elementos importantes.

Partimos da compreensão de que a luta negra por escolarização, da qual está indissociável da denúncia e combate ao racismo, tem sido a base para a construção de uma Pedagogia antirracista que questiona os padrões impostos pela colonialidade e reflete nas

escolas, especialmente pela presença negra e pelas políticas públicas que temos atualmente, de modo especial a Lei n.º 10.639/03.

Diferente do que os livros didáticos nos ensinaram (e insistem em ensinar), os negros escravizados e as negras escravizadas não vieram voluntariamente para o Brasil, mas forçadamente e submetidos e submetidas ao trabalho escravo. Esses *sujeitos*, confrontados com a nova realidade, desenvolveram conhecimentos para resistir e sobreviver, tanto física quanto emocionalmente, à crueldade de serem desumanizados e tratados como coisas ou animais.

Para isso, a coletividade passou a representar um importante caminho de resistência e libertação frente às tentativas de apagamento da cultura e humanidade empreendidas pelos colonizadores. Traçaram, em meio a sussurros nas senzalas, estratégias de sobrevivência e libertação, pois possuíam “[...] a sabedoria dos distintos povos de que provinham, as experiências não esquecidas de suas comunidades, os sentidos da vida e da morte que lhes garantiam os ancestrais [...]” (Silva, 2016, p.18), que sobreviveram ao longo percurso pelo Oceano Atlântico, sendo recriadas no Brasil, a exemplo da prática da capoeira e do candomblé.

A não passividade diante da condição de *sujeitos* escravizados, expressas nas diversas formas de enfrentamento e resistência negra no período colonial, levou ao fim da escravização por meio da Lei n.º 3.353 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea, que extinguiu, de maneira oficial, a escravização no Brasil, fazendo o país acumular, dentre os títulos que acumula, o de último país a abolir a escravidão. No entanto, a extinção da escravização da população negra, não significou a integração desta ao projeto de sociedade que vinha sendo definido pelas elites da época.

O que aconteceu foi um processo inverso. O projeto de sociedade pensado logo após a abolição deu continuidade ao que foi iniciado com a colonização, a hegemonia da população branca. Assim, iniciou-se um projeto de nação branca, europeia, monocultural, em que apenas uma cultura, a do colonizador, foi validada, enquanto as contribuições dos demais povos nos aspectos sociais, históricos e culturais, foram sendo silenciadas.

Para o sucesso de tal projeto “[...] um mecanismo que se julgou eficaz para tanto, entre outros, foi o de impedir ou dificultar, aos negros, o acesso às possibilidades de educação escolarizada” (Silva, 2016, p.33). Assim, todo o sistema de ensino, bem como, níveis e conteúdos a serem aprendidos foram também sendo pensados por um único ponto de vista.

De acordo com Gonçalves e Silva (2000), até o início do século XIX, não era permitido aos negros escravizados o acesso às letras, exceto se esses trabalhassem para os

jesuítas. Mesmo assim, o ensino das letras tinha como função provocar a aculturação das crianças negras a visão cristã defendida pelos jesuítas na época. Ainda no supracitado século, o projeto de nação pensado passou a demandar a instrução pública das camadas populares, associada ao trabalho. Algumas ações foram pensadas, dentre essas, o ensino de adultos em cursos noturnos.

Todavia, conforme os autores,

[...] as escolas noturnas representaram, no período em questão, a estratégia de desenvolvimento de instrução pública, tendo em seu bojo poderosos mecanismos de exclusão, baseados em critérios de classe (excluíam-se abertamente os cativos) e de raça (excluíam, se também os negros em geral, mesmo que fossem livres e libertos). Ainda que aparadas por uma reforma de ensino, que lhes dava a possibilidade de oferecer instrução ao povo, essas escolas tinham de enfrentar o paradoxo de serem legalmente abertas a todos em um contexto escravocrata, por definição, excludente. (Gonçalves; Silva, 2000, p.136).

Nesse contexto, a história de escolarização dos negros e negras, começou antes mesmo do fim da escravização. Outro elemento que reforça essa ideia, é a Lei n.º 2.040, de 28 de setembro de 1871, a Lei do Ventre Livre, responsável por determinar, dentre outras coisas, que filhos de escravizadas nascidos após 28 de setembro de 1871 eram considerados livres, mas que essas crianças deveriam ficar sob a tutela dos senhores das mães até os 8 anos de idade. De acordo com Gonçalves e Silva (2000), as discussões que precederam a criação dessa lei defendiam que os negros deveriam ser educados antes de serem libertos. Contudo, a educação a que se referiam era uma educação para o trabalho, para a civilidade e para a transmissão de valores morais, pois, para as elites, não podiam deixar os negros vadios e deveriam ter algum lucro com isso.

Assim, foi determinado por meio da supracitada lei que:

educadas iriam ser apenas aquelas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Diz o texto da lei que “o governo poderá entregar a associações por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascido desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes, em virtude [...] de maus-tratos” (Gonçalves; Silva, 2000, p.137).

No entanto, embora essa lei desse uma esperança aos negros e negras de que seus filhos teriam um destino diferente do seu, as crianças negras continuaram em sua maioria tendo o acesso à educação negado pelos proprietários de suas mães escravizadas, visto que a própria lei determinava que ficava a critério dos proprietários explorar ou não o trabalho dessas crianças até completarem 21 anos de idade, fato que deixou abertura para que não as

entregassem ao Estado. Dados apresentados por Gonçalves e Silva (2000), originalmente produzidos por Fonseca (2000), expressam que no período de 1871 a 1885, de um total de 403.827 crianças filhas de escravizadas matriculadas, apenas 113 foram entregues ao Estado mediante indenização.

Gonçalves e Silva (2000) reconhecem que, caso a ação proposta pelo Estado tivesse sido efetivamente posta em prática, garantindo o acesso à educação para crianças negras naquele período, haveria maiores chances de construção de uma base educacional mais sólida para essa população. Tal avanço poderia ter contribuído para a diminuição das desigualdades educacionais que marcaram a trajetória dos negros e negras nos séculos seguintes, favorecendo melhores oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Por outro lado, eles destacam a passividade do Estado diante da precarização educacional imposta à população negra. Essa realidade começaria a apresentar sinais de mudança no início do século XX.

Em meio as marcas das experiências vividas pela população negra durante e após o período escravista — o descaso em relação ao acesso à educação e uma divisão socioespacial desigual, marcada pelo aparecimento das favelas —, os negros passaram a compreender que, para reverter as injustiças sofridas, seria necessário recorrer às mesmas ferramentas utilizadas pelos brancos para a sua inferiorização: a cultura e a escolarização. Para isso, “[...] tiveram que, inicialmente, assumir para si os encargos da educação de seu grupo étnico [...]” (Gonçalves; Silva, 2000, p.145), o que fez surgir os primeiros movimentos de protestos protagonizados por pessoas negras na esfera política em capitais e grandes cidades brasileiras. A esses protestos chamaremos de Movimento Negro, por concordar com Gomes (2017) de que Movimento Negro são as diferentes formas de articulação política de negros e negras que visam combater os efeitos do racismo.

A educação enquanto reivindicação desse movimento teve diferentes perspectivas, a saber: educação como uma estratégia para promover igualdade de oportunidades entre negros e brancos no mercado de trabalho; como um meio de ascensão social e integração; ou ainda como um instrumento de conscientização, que permite aos negros o acesso à memória histórica, aos valores culturais e à identidade de seu povo, possibilitando, assim, a reivindicação de direitos sociais, políticos e o reconhecimento da diferença e da dignidade humana (Gonçalves; Silva, 2000).

As primeiras iniciativas promovidas pelos negros e negras voltadas para os próprios negros e negras transitavam entre duas esferas, a artística e a educativa, sendo criadas organizações cujo foco era combater a discriminação racial através da valorização da raça e

cultura negra, bem como de formações políticas para os negros e as negras. Dentre as iniciativas, destacamos o Teatro Experimental do Negro (TEN). Conforme o seu idealizador, Abdias do Nascimento,

[...] surgiu, em 1944, no Rio de Janeiro, o Teatro Experimental do Negro, ou TEN, que se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (Nascimento, 2004, p.210).

O autor destaca que a fundação do TEN provocou fortes reações e desconfortos, não apenas pela ousadia de propor uma iniciativa voltada à educação e conscientização dos negros e negras no campo artístico — tradicionalmente utilizado para reforçar estereótipos negativos desse grupo —, mas principalmente, por incluir explicitamente a palavra "negro" em sua denominação. Tal escolha conferiu visibilidade midiática e apresentou ao público uma expressão da cultura afro-brasileira até então marginalizada.

Além do TEN, a imprensa negra foi outro mecanismo que contribuiu para a educação dos negros e das negras à época, pois “[...] tinham os editores dos jornais negros, bem como os militantes da época, o entendimento de que a libertação trazida pela lei de 1888, para se consolidar, exigia que todos fossem educados, isto é, frequentassem os bancos escolares” (Gonçalves; Silva, 2000, p.140). Por vezes, as publicações possuíam um caráter convocatório da população negra e por outras culpabilizava os negros e as negras pela sua situação educacional, mas não conseguiam atingir toda a população negra, visto que a maioria da população negra não era alfabetizada.

No que diz respeito a imprensa negra culpabilizar os próprios negros e negras pela sua condição educacional, é preciso, conforme adverte Gonçalves e Silva (2000), deixar explícito que tal culpabilização,

[...] Tratava-se de uma estratégia que, para aumentar o índice de escolarização da população negra, via como importante ponto de partida incutir nos indivíduos a idéia de que a educação é um capital cultural de que os negros precisavam para enfrentar a competição com os brancos, principalmente com os estrangeiros (Gonçalves; Silva, 2000, p.141).

As publicações da imprensa negra também divulgavam a existência de cursos e escolas que tinha os negros e as negras como público-alvo, todas partindo de uma iniciativa da comunidade negra e não do Estado. Na época, as lideranças negras compreendiam que a

educação era uma responsabilidade das famílias e não possuíam confiança no Estado assumir a sua escolarização, visto que as ações estatais direcionadas para a sua população, a exemplo da Lei do Ventre Livre não contribuiu para a libertação intelectual do seu povo. Por outro lado, reconheciam que o Estado deveria, ao menos materialmente, apoiar suas ações educativas. Além disso, entendiam que a autoimagem da população negra havia sido profundamente afetada pelo período da escravização (Gonçalves; Silva, 2000).

Nessa linha, o Movimento Negro direcionou a sua luta para pressionar o Estado a assumir suas responsabilidades diante da situação precária a qual estava submetida a população negra. Isso fez com que no meio do século XX, o Movimento Negro deixasse de ser centralizado em capitais e ganhasse dimensões nacionais, por meio de alianças.

Comparada às duas décadas precedentes, a de 50 representou, para o negro, um passo decisivo no sentido de estabelecer alianças com outros setores progressistas da sociedade. Embora nem sempre o resultado dessas alianças tenha dado um final feliz, o certo é que se buscou romper com um certo isolamento da militância negra (Gonçalves; Silva, 2000, p.147).

Dentre as principais pautas reivindicadas, encontramos, consoante Gonçalves e Silva (2000), o Ensino Fundamental gratuito para todas as pessoas, independentemente de serem negras ou brancas. No entanto, demarcaram a necessidade de democratização do ensino secundário e universitário, o que envolvia ações voltadas exclusivamente para o seu grupo étnico. Em 1978, o Movimento Negro entrou em uma nova fase, passando a ser denominado de Movimento Negro Unificado (MNU) e intensificando suas ações, priorizando a educação como sua bandeira de luta.

Foi nessa época que encontramos os primeiros indícios do reconhecimento por parte dele de que escolarizar os negros e as negras, não significa apenas possibilitar o seu acesso, mas também ensinar a eles e a elas, bem como aos brancos e as brancas a história da população negra no Brasil. Foi o MNU que fez a solicitação ao Ministério da Educação (MEC) da inclusão da introdução da história da África nas escolas brasileiras ainda em 1978. O que só viria a se concretizar vinte e cinco anos depois.

Ao ganhar espaço no campo das produções científicas a partir de 1980, a luta negra avança para uma nova etapa estratégica, e intensifica um tensionamento pela adoção de políticas públicas voltadas ao combate à discriminação (Coelho; Soares, 2015). Pesquisadores negros e pesquisadoras negras, ao adentrarem o campo científico, trouxeram para a agenda acadêmica discussões sobre as relações étnico-raciais na educação, destacando as desigualdades de acesso escolar entre crianças negras e brancas, o reconhecimento das

contribuições da população negra na formação social brasileira e a desconstrução de estereótipos por meio da valorização da história e cultura afro-brasileira nas escolas. Conforme aponta Silva (2024), essas produções se estruturaram principalmente em torno dos eixos: livro didático e currículo.

Dentre as ações neste campo, destacamos o conjunto de produções dos Cadernos de Pesquisa, fruto do “Seminário Negro e Educação” organizado por Iolanda de Oliveira, importante referência na militância e luta negra pela escolarização. Além disso, destacamos os estudos de Ana Célia Silva que, compreendendo que a “escola é o espaço onde o oprimido pode adquirir instrumentos que lhe serviram para reapropriar-se da cultura e da reflexão crítica” (Silva, 1987, p.96), dedicou-se a denunciar os estereótipos e preconceitos sobre o negro e a negra presentes nos livros didáticos como base teórica para a forma de tratamento dos negros e das negras, se constituindo assim como um dos aparelhos do Estado para validação da exploração e inferiorização da população negra.

Outro elemento que merece destaque são as contribuições oriundas do Grupo de Trabalho 21 Educação e Relações Étnico-Raciais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), criado em 2001. Desde a sua criação, tem sido um dos principais veículos de disseminação das questões raciais na sociedade brasileira, por meio de realização de eventos, participação em reuniões anuais da Anped e produções científicas. Consoante Coelho e Soares (2015), as produções deste grupo tem possibilitado a percepção de que

[...] as desigualdades educacionais entre os grupos raciais no Brasil geralmente apontavam as práticas racistas inseridas no ambiente escolar, presente nas falas, comportamentos e conteúdos didáticos-pedagógicos empregados por professores [e professoras] e por outros agentes institucionais, bem como enunciavam o potencial da escola como instrumento gerador de uma nova conscientização contra as diferenças raciais. (Coelho; Soares, 2015, p.151).

Percebemos, assim, que os negros e as negras mudaram a “posição da chave”, passando de objetos de estudos – predominantemente depreciativos de sua imagem – para produtores e produtoras, bem como disseminadores e disseminadoras de conhecimento sobre o seu grupo étnico, por meio das diversas frentes que integram o Movimento Negro. Ao ocupar o espaço da ciência, a população negra reafirmava a sua existência, história e capacidade intelectual.

A entrada do século XXI simboliza a transição de um longo percurso de reivindicações do Movimento Negro para a efetivação de políticas públicas voltadas à equidade educacional

no Brasil. A pressão e denúncias em torno do direito à educação nas diversas frentes de atuação anteriormente citadas, fez com que o Estado brasileiro reconhecesse a existência do racismo, culminando no compromisso do país com sua eliminação durante a 3ª Conferência de Durban, realizada em 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, na África do Sul. Esse reconhecimento coincidiu com um cenário político favorável para a implementação de políticas e ações reparatórias voltadas para a população negra.

Quanto a isso, Gomes (2017) destaca a Lei n.º 10.639/03, a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), a adoção de ações afirmativas em universidades, como as cotas raciais implementadas pela Lei n.º 12.711/2012. Destaca ainda mudanças no campo acadêmico, especialmente a realização de um congresso específico destinados a pesquisadores negros e pesquisadoras negras, o Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros, realizado pela Associação Brasileira de Pesquisadores Negros e Pesquisadoras Negras. Esse conjunto de ações mostra que o Estado tem incorporado, mesmo que lentamente e em apenas alguns espaços, a ideia de raça por outra perspectiva.

Contudo, “ainda persiste [...] um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (Brasil, 2004, p.14). Essa lógica reverbera nas relações sociais estabelecidas em diversas instâncias da sociedade, mas, percebe-se que ganha uma grande dimensão nas escolas, especialmente nos currículos escolares. Não à toa, o Movimento Negro o colocou como uma das pautas presentes em suas denúncias. Assim, dentre as políticas públicas educacionais voltadas para a população negra, nos interessa particularmente a Lei.nº 10.639/03, pois ela criou

[...] as condições legais necessárias para que, no âmbito das instituições de ensino, em cada sala de aula da Educação Infantil à Educação Superior, se sentisse incentivado/a, se aprendesse a desconstruir efeitos do racismo e de toda sorte de discriminações, bem como a reconstruir pensamentos, noções, atitudes formuladas com base em preconceitos que desqualificam pessoas negras, indígenas, para que outras, orgulhosas de suas raízes europeias se sintam valorizadas. É lamentável que para se sentir realizadas, completas, algumas pessoas tenham de desprezar outras e até mesmo tentar impedi-las de se valer de direitos devidos a todos/as Cidadãos/ãs (Silva, 2016, p.34-35).

Nessa linha, essa lei surgiu da necessidade de humanização das relações étnico-raciais, do rompimento do silêncio e constrangimento delegado a população negra nos currículos escolares, principal instrumento utilizado no espaço da escola para fazer com que as pessoas negras, bem como as não negras, tivessem uma imagem depreciativa da população negra e acreditassem que a ela caberia posições inferiores na sociedade. Todavia, apenas a instituição

da lei por si só não garante a efetivação de uma educação no chão da escola, que respeite as diferenças étnico-raciais, mas que principalmente as problematizem, possibilitando aos educandos e educandas outra visão de mundo, outra perspectiva de si e dos outros.

Consoante Silva (2007), a EREER deve integrar o conjunto de princípios de avaliação da qualidade de oferta de ensino no âmbito escolar e universitário, sendo observado as ações intencionais destes espaços dirigidas à Educação das Relações Étnico-Raciais, objetivando formar cidadãos e cidadãs capazes de reconhecer e respeitar diferentes perspectivas, trajetórias históricas e as contribuições dos diversos grupos que compõem a sociedade brasileira. Além disso, que sejam capazes de mediar interesses distintos, articulando propósitos e demandas plurais e elaborando propostas políticas que atendam de forma equitativa às necessidades de todos os segmentos sociais.

Sabemos que efetivar uma educação nessa perspectiva não é fácil em uma sociedade enraizada no racismo como a brasileira, visto que,

Para reeducar as relações étnico-raciais, no Brasil, é necessário fazer emergir as dores e medos que têm sido gerados. É preciso entender que o sucesso de uns tem o preço da marginalização e da desigualdade impostas a outros. E então decidir que sociedade queremos construir daqui para frente (Brasil, 2004, p.14).

As práticas educativas tendem a se delinear em meio a relações de poder, nas quais a diferença cultural é usada para o exercício de práticas discriminatórias, impactando a autoestima das pessoas e o seu processo de construção identitária, conforme abordou Gomes (2007). Para contrapor essa tendência, os professores e as professoras são *sujeitos* centrais. O trato pedagógico da questão étnico-racial passa inevitavelmente por esses *sujeitos*, formados e formadas para mediar o processo de ensino-aprendizagem, que vivenciam em suas salas um contraste dos efeitos da diferença cultural por meio de seus educandos e suas educandas, que trazem consigo uma diversidade de saberes, os quais são comumente silenciados em sua formação profissional, mas que a questionam no contexto da sala de aula.

Consoante Silva (2007), para esses *sujeitos* promoverem a EREER são necessárias algumas ações por parte deles, destacando que

[...] é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. [...] Requer de nós, professores(as) [...]: não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em

tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar (Silva, 2007, p.492).

No entanto, estudos, como os realizados por Cavalleiro (2024), Gomes (2012) e Gomes e Jesus (2013) demonstram que a maioria dos professores e das professoras não têm realizado tal tarefa, sob uma forte influência da ausência/silenciamento da questão racial na formação inicial. Fator que tem aproximado muito mais o papel desses *sujeitos* de reprodutores do racismo do que de agentes combatentes desse fenômeno.

Em relação aos pedagogos e pedagogas — profissionais que nos interessam particularmente — a formação inicial pautada na questão étnico-racial revela-se urgente, dada a amplitude de sua atuação. Conforme previsto na LDB (1996) e na Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006, o licenciado ou licenciada em Pedagogia pode atuar na educação básica, tanto na docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental quanto em cargos de gestão educacional e escolar, além de outras áreas que demandam conhecimentos pedagógicos.

Nossa preocupação está na forma como atualmente, as crianças têm sido educadas para as relações étnico-raciais por seus professores e suas professoras após a Lei n.º 10.639/03, em especial as crianças negras que tiveram sua educação por muito tempo negligenciada pelo Estado, a exemplo do que ocorreu com a Lei do Ventre Livre, ao acessarem à escola enfrentam novos desafios.

Assim, consideramos fundamental refletirmos sobre a importância do estabelecimento de uma educação antirracista na educação básica desde a etapa da Educação Infantil; de que forma a escola tem, de fato, reconhecido e acolhido as múltiplas infâncias. Mais do que isso, é fundamental refletirmos de que maneira professores e professoras de crianças pequenas e gestores e gestoras têm se posicionado diante do desafio de cuidar, educar e combater o racismo durante as etapas mais sensíveis do desenvolvimento das crianças, uma prática que revela muito sobre a formação que esses e essas profissionais receberam.

Para isso, traremos a seguir algumas autoras que se dedicam a pensar o racismo na infância e, ao fazermos isso, optamos por trazer produções realizadas pelas mãos que não apenas escrevem sobre o racismo no cotidiano escolar das crianças, mas que também são as mãos que dão colo, cafuné, trocam as fraldas e lutam no cotidiano das escolas pela eliminação do racismo: as professoras de bebês e crianças pequenas.

4.2.1 A necessidade de professores e professoras educar para ERER na infância

Já passamos da concepção de crianças como *sujeitos* vazios, que necessitam ser conduzidas, moldadas como adultos. Crianças são *sujeitos* de direitos e produtores de saberes. Entre os direitos das crianças está o direito à proteção da infância, assegurado por meio de legislações como a Constituição Federal (CF – 1998), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – 1996) e um estatuto próprio, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990) que define:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (Brasil, 1990).

Diante do reconhecimento das crianças como *sujeitos* de direitos, a sua educação demanda etapas específicas voltadas para o seu desenvolvimento integral, sendo as duas primeiras a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, campo de atuação de pedagogos e pedagogas. A primeira etapa, a Educação Infantil, visa o cuidar e o educar de crianças de 0 a 5 anos de idade em instituições próprias (creches e pré-escolas), garantindo um ambiente educativo e de socialização que complemente a vida familiar (Brasil, 2010). Já os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é o início da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nessa linha, o espaço escolar seria o lugar mais seguro para o desenvolvimento das crianças, fora do ambiente familiar, se constituindo comumente como o segundo grupo de socialização desses *sujeitos*. No entanto, pesquisas (Trindade, 1994; Cavalleiro 2024; Santos, 2024; Tolentino, 2024) têm demonstrado que embora todas as crianças tenham os mesmos direitos diante das legislações, isso não se traduz no espaço escolar, devido ao racismo que se faz presente nas práticas cotidianas escolares.

Pode ser que, para alguns profissionais da educação, especialmente docentes, sobre efeito do mito da democracia racial (Tolentino, 2024), seja um exagero dizer que as crianças, sejam elas negras ou não negras, vivenciam desde a Educação Infantil os efeitos do racismo e que isso as marcam para sempre, embora de formas distintas. Afinal, elas “são apenas crianças”. Contudo, pesquisas, das quais destacamos a realizada pelo Núcleo Ciência Pela Infância (NCPI), em 2021, apontam, conforme figura 3, a extensão dos efeitos do racismo vivenciado na etapa da Educação Infantil ao longo da vida, que envolve até mesmo disparidade racial desencadeada por doenças crônicas.

Figura 3 - Os impactos provenientes do racismo na infância



Fonte: Núcleo Ciência pela Infância (2021).

Assim, trata-se de um senso comum crer que todas as crianças estão usufruindo das mesmas oportunidades no espaço escolar. Por vezes, as relações neste espaço marcam as desigualdades no trato diferenciado oferecido às crianças pautada na racialização, expressada sempre pelas ausências que invisibilizam a existência de crianças negras na escola, como a falta de livros infantis ou até mesmo murais que afirmam a presença desse grupo de *sujeitos* (Cavalleiro, 2024). Ao ocultar essa presença na escola, oculta-se também a existência de crianças negras na sociedade brasileira, despertando nesse grupo de *sujeitos*, desde crianças, o entendimento de que há um modelo humano superior, branco, do qual elas não fazem parte.

Os efeitos do racismo na infância são graves e perversos, como abordado pela supracitada pesquisa do NCPI (2021). Ainda mais grave, porém, é a existência do racismo na escola e os posicionamentos de professores e de professoras que, por vezes, assumem o papel de reprodutores e reprodutoras – consciente ou inconscientemente – do racismo no convívio

com as crianças, contribuindo para o desenvolvimento de tais efeitos mesmo com a instituição da Lei n.º 10.639/03. Quanto a isso, vejamos uma narrativa presente na obra da Cavalleiro (2024):

[...] A criança negra que passa por constrangimentos em geral não é “acolhida”. É como nos fala uma menina de 6 anos: As crianças me xingam de preta que não toma banho. Só porque sou preta, elas falam que eu não tomo banho. Ficam me xingando de preta cor de carvão. Elas me xingam de preta fedida. Eu contei para a professora e ela não fez nada. (Cavalleiro, 2024, p.117).

O relato trazido pela autora, expressa como o preconceito racial se manifesta entre as crianças. Mas, sobretudo, demonstra, por meio da falta de posicionamento e cuidado da professora para com a criança negra, uma validação das ações racistas praticadas pelas crianças o que tende a despertar, naquelas que praticaram as ações, o entendimento de que essa é a forma correta para tratar sua colega e, conseqüentemente, qualquer outra pessoa que possua traços fenotípicos similares. Por outro lado, tende a demonstrar a criança negra que sofreu as ações que não poderá ter o seu apoio na resolução dessa ou qualquer questão similar, o que pode despertar um sentimento de inferioridade e, por vezes, levá-la ao silêncio.

Práticas como a abordada por Cavalleiro (2024) têm sido comuns no espaço escolar, onde a tonalidade da cor da pele se constitui como um dos principais fatores do duplo posicionamento dos professores e das professoras no tratamento de bebês e crianças. Há uma postura afetiva e incentivadora dos professores e das professoras direcionada às crianças brancas, marcadas por beijos, abraços, palavras motivadoras e o desejo de cuidar, o que não ocorre com as crianças negras. A essas crianças é reservado um sofrimento alimentado pela falta de afeto e de interação com o professor ou a professora (Cavalleiro, 2024; Tolentino, 2024; Santos, 2024).

“DEMOCRATIZEM O COLO! (Santos, 2024, p.58)” é o que ecoa Santos (2024), ao compartilhar os saberes adquiridos em vinte anos de atuação na Educação Infantil como docente, gestora e em formações de professores e professoras realizadas por ela. Conforme a autora, na Educação Infantil, os bebês e as crianças brancas têm seus direitos assistidos e de forma prioritária, seja no acesso ao colo das professoras e professores, na troca de fralda, sob alegação de que a pele branquinha pode manchar ou até mesmo ao terem os melhores adjetivos atribuídos a si: “parece um anjinho”.

Entretanto, são os bebês e crianças negras que, muitas vezes, choram e soluçam até pegar sozinhas no sono sem nenhum afago; que têm atribuídos pelos e pelas docentes os piores adjetivos; que têm suas atitudes comparadas a de animais e que podem esperar um

pouco mais para a troca de fralda, pois a pele é “mais escurinha, resistente”. O ato de desumanizar os seres humanos desde a primeira infância é, na verdade, um dos caminhos pelo quais se fortalecem todas as instâncias do racismo existentes, contribuindo diretamente para a sua perpetuação no Brasil, de acordo com Santos (2024).

Cuidar e educar, atos indissociáveis do cotidiano da Educação Infantil, implicam cuidados específicos com todos os *sujeitos* que frequentam esse espaço, como a alimentação e a troca de fraldas. Os professores e as professoras que atuam nessa etapa enfrentam a responsabilidade de inserir as crianças, enquanto *sujeitos* de direitos, na sociedade. Sabemos que as condições apresentadas aos professores e às professoras de modo geral, mas especialmente aos professores e às professoras de bebês e de crianças, são por vezes precárias, havendo um grande quantitativo de crianças com necessidades diversas para apenas um ou uma docente. Contudo, isso não pode servir para reforçar o racismo e a exclusão de crianças negras.

É preciso que professores e professoras, especialmente os que iniciam os *sujeitos* em suas trajetórias escolares, pedagogos e pedagogas, tenham muito bem definido, ao exercer a docência, “[...] que alguns corpos não gozam do direito de existir como outros [...] (Santos, 2024, p.58)”, e que é justamente devido a isso que o seu papel, para a garantia do desenvolvimento pleno dos *sujeitos*, exige um compromisso igualitário com todos os corpos, assegurando que todos tenham os mesmos direitos no ambiente escolar. Precisam compreender a complexidade do seu trabalho, uma vez que conforme está nas Diretrizes para o Curso de Pedagogia:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2006, p.1).

Diante do que traz as diretrizes, podemos dizer que a docência é uma prática indissociável da realidade social e, especialmente ao trazer as relações étnico-raciais em seu texto, afirma o papel essencial dos pedagogos e das pedagogas na promoção da equidade racial e no enfrentamento do racismo. Portanto, esses e essas profissionais precisam estar conscientes ao se formarem que o ato de ensinar e aprender na sociedade brasileira ainda está diretamente atravessado pelas desigualdades e tensões raciais da sociedade brasileira e que, “o momento da entrada, das refeições, da higiene, das trocas, do sono, durante as atividades de

expressão gráfica, contação de histórias, entre todos os outros, consiste em espaços que necessitam de planejamento atento às relações raciais [...]” (Santos, 2024, p.42).

Algo que destacamos, presente no fragmento anterior, é a necessidade de que todas as ações sejam intencionais e planejadas de forma indissociável das questões raciais, pois, como aborda Trindade (1994), o planejamento é um dos principais fatores que contribuem para a manutenção do racismo na escola. E, devido a isso, deve ser por meio dele também que deve ocorrer a eliminação do racismo por parte dos professores e das professoras.

É também o que aborda Oliveira et al. (2016), ao apresentar resultados exitosos provenientes de ações realizadas por docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do curso de formação continuada Educação e Relações Raciais (ERER), realizado pelo Programa de Educação Sobre o Negro na Sociedade Brasileira (Penesb).

Para a autora, a intencionalidade é fundamental para as práticas educativas voltadas para a questão racial, pois quando os professores e as professoras direcionam seu trabalho pedagógico para a promoção das relações étnico-raciais, “[...] é possível, através de uma atuação intencionalmente planejada, provocar a alteração do comportamento dos estudantes, desconstruindo-lhes preconceitos e comportamentos que evidenciam o racismo” (Oliveira et al., 2016, p.345).

No que diz respeito aos educandos negros e às educandas negras, o trabalho pedagógico deve possibilitar a esses *sujeitos* o reconhecimento e a aceitação da sua negritude, o que tende a reverter, de maneira preventiva, os efeitos psíquicos provocados pelo racismo, rompendo com o ideário de inferioridade racial negra ainda na infância. Para isso acontecer, é preciso, consoante Oliveira et al. (2016), o enfrentamento por parte dos e das docentes de algumas teorias presentes em sua formação, que visam direcionar suas ações, mas que não condiz com a realidade do seu cotidiano com os educandos e educandas, o que só ocorre quando esses *sujeitos* assumem a postura de pesquisadores, o que ainda é uma lacuna em sua formação.

Compreender a necessidade de que todas as ações sejam intencionais no espaço da escola, como Oliveira et al. (2016) aborda, nos leva a refletir que não podemos pensar que educar para as relações étnico-raciais é uma tarefa a ser realizada apenas pelos professores e pelas professoras. A escola, enquanto uma instituição, possui outros *sujeitos* importantes para o seu funcionamento. Um desses *sujeitos*, é a equipe gestora das unidades escolares, composta por diretores e coordenadores pedagógicos – compreendemos (Jorge, 2023a) que a gestão das escolas é um processo que não se restringe ao coletivo escolar, ele é amplo, envolve o sistema

de ensino, poder público, movimentos sociais e a comunidade local. Porém, nos dedicaremos à “linha de frente da gestão escolar”, pois recai sobre ela a responsabilidade e desafio de articulação entre os demais atores, bem como de efetivar a EREER no chão das escolas.

A gestão escolar é uma outra dimensão do campo de atuação dos profissionais formados e formadas em cursos de Pedagogia, que, ao atuarem em escolas, independentemente de ocuparem ou não cargos efetivos de gestão, devem participar, consoante as suas diretrizes, da seguinte forma:

[...] XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares [...] (Brasil, 2006, p.1).

Evidenciando que, embora haja uma tendência a olharmos apenas para os professores e as professoras atuantes nas salas de aula, a gestão escolar tem um papel preponderante no processo de EREER e na democratização da educação. Cabe ressaltar ainda que, ao falarmos em gestão escolar, estamos pensando nela na perspectiva da gestão escolar democrática, que é, consoante a LDB (1996), um dos princípios de administração das escolas públicas.

Santana (2024), ao abordar quais ações ainda necessitam serem feitas para avançarmos na educação antirracista no espaço escolar, traz para o centro da discussão a necessidade de investimento na gestão escolar, afirmando que:

Pensar na importância da gestão para que, de fato, todas as crianças, desde a primeira infância, possam ter acesso aos conhecimentos sobre um povo que civiliza o mundo e o Brasil deveria ser uma das prioridades das políticas públicas para a educação. Isso não significa apostar meramente no cumprimento de leis, mas que as direções e coordenações de escolas sejam sensíveis aos princípios éticos de justiça, solidariedade, responsabilidade e que promovam incessantemente uma educação antirracista com ações concretas (Santana, 2024, p. 75).

De acordo com a autora, um dos desafios que se impõe à gestão escolar é a superação da generalização da diversidade étnico-racial, uma vez que as escolhas políticas no campo educacional voltadas a ela tendem a prezar pelo respeito à diversidade, porém sem nomeá-la e relacioná-la ao racismo. Para tal superação, é necessário bons gestores e gestoras, que, com base em Santana (2024), podem ser compreendidos e compreendidas como aqueles e aquelas que se comprometem com a equidade educacional e defesa constante dos direitos e oportunidades, tanto sociais quanto educacionais, dos *sujeitos* pertencentes às parcelas mais discriminadas.

Além disso, a ética, o reconhecimento do outro como ser humano pleno de direitos e a transformação social, devem se constituir como princípios condutores da postura do gestor ou da gestora, coordenador pedagógico ou coordenadora pedagógica. A gestão escolar se torna efetivamente democrática quando, ao invés de silenciar o racismo no espaço escolar, se propõe a discuti-lo, construir caminhos com a comunidade escolar para enfrentá-lo e tornar todas as culturas presentes na sociedade brasileira representadas no espaço escolar. Essa deve ser a postura presente em todas as escolas, para que todas as crianças tenham uma educação antirracista, da qual ter crianças negras no espaço escolar não pode ser um critério para promover essa educação, conforme Santana (2024).

Nessa linha, há um outro desafio a ser superado pela gestão escolar, interligado ao apontado anteriormente, diz respeito à:

[...] garantia de formação permanente e em serviço para os profissionais que atuam com a educação. Com todos os avanços e experiências de cursos de formação em Erer espalhados pelo país e promovidos por diversas instituições, em especial os Neabis, ainda estamos longe de uma formação maciça de profissionais em educação antirracista. Com isso, a organização de processos de formação no interior das escolas parece ser um caminho interessante, incluindo parcerias com universidades, movimentos sociais, lideranças locais [...]. Para tanto, é necessário que a gestão educacional dos estados e municípios garanta recursos para que as formações aconteçam (Santana, 2024, p.82-83).

A gestão escolar, ao promover as formações de seus profissionais que tenham a ERER como elemento principal, deve envolver todos os funcionários para que, assim, tenham subsídios para elaborar suas propostas político-pedagógicas alinhadas com a história e cultura africana e afro-brasileira, bem como com metodologias adequadas às crianças pequenas presentes no ambiente escolar. Além disso, é preciso uma atenção às formas de circulação de saberes por meio dos materiais didáticos produzidos e postos em circulação nas escolas, para que contemplem todas as populações.

Quanto a isso, Coelho e Padilha (2013), chamam a nossa atenção para a atuação de um dos membros da gestão escolar no que diz respeito ao trato da questão racial nas escolas: o coordenador pedagógico ou a coordenadora pedagógica. Consoante os autores, esses *sujeitos* ocupam um lugar privilegiado nas escolhas pedagógicas consideradas mais importantes para a escola, uma vez que

[...] os desdobramentos das suas práticas pedagógicas nos procedimentos mais gerais da escola em nível macro e em todas as instâncias são estruturantes para as políticas educacionais encaminhadas pela instituição da qual faz parte – nenhuma ação concreta se desenvolve sem a aquiescência, em alguma medida, de sua manifestação formal. O poder de sua posição profissional, seu capital cultural, empresta credibilidade à escola nos assuntos

educacionais; dito de outra forma: com muita frequência, seu discurso vê-se legitimado pela comunidade escolar (Coelho; Padilha, 2013, p.234).

A coordenação pedagógica possui um papel que vai além da mediação de conflitos, ela assume a função de direcionar as ações pedagógicas no espaço escolar, o que faz com que os materiais pedagógicos passem, de maneira inevitável, pelas mãos dos profissionais que ocupam esse cargo (Santana, 2024). Assim, é conferido a esses *sujeitos* um lugar estratégico para a aplicação das políticas educacionais voltadas para a promoção da ERER no âmbito escolar. O que exige desses profissionais uma postura crítica direcionada para as discriminações e exclusões raciais.

No entanto, consoante Coelho e Padilha (2013), o posicionamento crítico desses *sujeitos* tem uma parcela considerável proveniente da sua formação e essa tende, uma vez que a escola brasileira ainda segue servindo aos interesses das classes dominantes, a direcionar esses *sujeitos* ao fomento de tais interesses.

De acordo com as autoras, a problemática por trás da formação desses *sujeitos* está no fato dos cursos de licenciatura, de maneira geral, apresentarem aos formandos e às formandas a escola como espaço destinado à transformação social e de formação de *sujeitos* críticos, todavia, ocultando desses *sujeitos* os fatores que dificultam a escola ser efetivamente um espaço de real transformação social e de democracia, de maneira especial as desigualdades e discriminações raciais, formando profissionais despreparados e despreparadas para lidarem com essa problemática, que recorrem geralmente ao improviso quando se trata da questão étnico-racial.

Ainda de acordo com as referidas autoras, há pessoas em cargo de coordenação pedagógica, especialmente no Ensino Fundamental, que ainda desconhecem ou pouco se debruçaram para compreenderem o que traz a Lei n.º 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares. E, aquelas que dizem conhecer a lei, a reduz apenas a “[...] um incentivo à política da boa vizinhança na escola” (Coelho; Padilha, 2013, p.236), sem fazer nenhum tipo de menção a forma como a lei está posta na LDB – logo, desconhecem a própria LDB.

Conhecer as legislações, sobretudo as que direcionam à ERER se constitui como um dos passos importantes para avançarmos no combate ao racismo nas escolas. Afinal, não foi à toa que, ao elaborarem o Parecer CNE/CP n.º 3/2004 e posteriormente as DCNs-ERER, seus elaboradores e elaboradoras assumiram o compromisso de estabelecer como uma obrigatoriedade a:

Disponibilização deste parecer, na sua íntegra, para os professores de todos os níveis de ensino, responsáveis pelo ensino de diferentes disciplinas e atividades educacionais, assim como para outros profissionais interessados a fim de que possam estudar, interpretar as orientações, enriquecer, executar as determinações aqui feitas e avaliar seu próprio trabalho e resultados obtidos por seus alunos [e alunas], considerando princípios e critérios apontados (Brasil, 2004, p.26).

Acreditamos ainda que seja necessária a extensão da disponibilização do parecer àquelas e àqueles que estão em processo de formação profissional nos cursos de licenciatura, se preparando para serem professores e professoras, especialmente os e as que atuarão com as infâncias. É preciso fornecer aos professores e as professoras, gestores e gestoras, coordenadores e coordenadoras pedagógicos, um repertório sólido sobre a questão racial no Brasil e sobre o seu papel ao se formar para o exercício da docência, diante da urgência de educar para as relações étnico-raciais. Compreendemos que educar para as relações étnico-raciais, não deve ser uma escolha, nem ocorrer por desejo ou não dos profissionais da educação, mas sim um compromisso e dever de todos e todas profissionais da educação, e, fundamentalmente, daqueles *sujeitos* que formam esses profissionais.

Quando se educa para as relações raciais, como nos lembra Cavalleiro (2024), está erradicando:

[...] o preconceito, as discriminações e os tratamentos diferenciados. Nela, ideias e estereótipos preconcebidos, estejam onde estiverem, (meios de comunicação, material didático e de apoio, corpo docente etc.) precisam ser duramente criticados e banidos. É um caminho que conduz a valorização da igualdade nas relações. E, para isso, o olhar crítico é ferramenta mestra (Cavalleiro, 2024, p.121).

Criticar e banir as discriminações e preconceitos, nesse sentido, são elementos essenciais também para uma formação inicial de professores e de professoras, bem como de gestores e gestoras escolares críticos e críticas, acarretando em um posicionamento crítico dos pedagogos e pedagogas diante do racismo que se faz presente no espaço escolar – mas não se limita apenas a ele. Mas, afinal, o que tende a ocorrer quando os professores e as professoras se posicionam criticamente e assumem um compromisso com uma educação igualitária? O que acontece com as crianças?

Bem, uma educação antirracista não permite um olhar crítico apenas aos que educam ou gerem as escolas, mas também a aqueles e aquelas que dão sentido ao educar, os educandos e educandas, os e as tornando capazes de, ainda criança, se posicionarem diante do racismo, afirmando sua identidade étnica e sendo um agente ativo ou uma agente ativa na eliminação do racismo ao longo de toda a vida.

Para ilustrar tal afirmação, recorremos a uma narrativa da obra de Santos (2024), a do pequeno Akin, menino negro de 4 anos, com traços indígenas – como descrito pela autora. Vejamos:

Durante uma atividade no parque, Akin e seus colegas começaram uma brincadeira intitulada "Elefante Colorido", na qual um falava uma cor em voz alta e, após o comando desse colega, teriam que procurar algo da cor indicada. Arthur pediu para os amigos procurarem as cores: azul, preta, lilás, verde-escuro e, por fim, cor de pele. Nesse momento, começou o diálogo:

Akin: Arthur, mas qual cor de pele? Qual amigo você escolhe?

Arthur: Mas não estou falando de amigo, estou falando de cor de pele, ué, o lápis, sabe? Só o lápis cor de pele mesmo, né, Akin.

Akin: É porque não tem cor da pele, a mamãe e a Fran [professora Francisca] disseram que não tem cor da pele, tem a cor da sua pele, da minha pele, da pele da Fran, do Breno, do Lucas e da Luara.

Arthur ficou contrariado, disse que perguntaria para a professora Fran, mas a brincadeira acabou ali (Santos, 2024, p. 74).

O posicionamento de Akin demonstra que tem sido fornecido a ele um repertório que entrelaça a educação familiar e a educação escolar. Quanto a sua professora “Fran”, por meio do seu olhar atento às relações instituídas pelas crianças em meio aos momentos de brincadeiras relatados na obra de Santos (2024), adotou estratégias para problematizar, de maneira lúdica, o racismo, rompendo a padronização de cor que define uma cor específica como “a cor de pele”, em referência aos brancos, possibilitando a Akin e demais colegas se posicionarem assertivamente diante de situações racistas, provocadas por seus colegas.

Isso reforça o quão necessário é, que professores e professoras tenham a questão racial para além da conscientização superficial. É preciso ação, torná-los e torná-las agentes sensíveis à questão racial e comprometidos com o exercício de uma pedagogia decolonial e antirracista no exercício de suas práticas educativas. O que exige, em uma primeira instância, mudanças em sua formação. Gomes e Silva (2006), apontam para a necessidade de uma formação docente voltada para as diferenças culturais, bem como de incorporação da diversidade étnico-cultural nesse processo, uma vez que a diferença no cenário educativo sempre foi vista pela perspectiva da exclusão daqueles não semelhantes e não da inclusão, tornando os cursos de formação de professores e de professoras e as escolas espaços esvaziados de metodologias e técnicas de ensino que tenham os “diferentes” como *sujeitos*.

Para as autoras,

A formação de professores/as para a diversidade não significa a criação de uma consciência da diversidade, antes, ela resulta na propiciação de espaços, discussões e vivências em que se compreenda a estreita relação entre diversidade étnico-cultural, a subjetividade e a inserção social do professor e da professora os quais, por sua vez, se prepararão para conhecer essa mesma relação na vida de seus alunos e alunas [...] (Gomes; Silva, 2006, p.29).

Diante do que nos apresentam as autoras, é necessário que a formação de professores e professoras os e as tenha também como *sujeitos* que produzem conhecimentos na sua formação, mas que não provém apenas dela. O que reforça o que já foi abordado anteriormente: a formação é uma parte da identidade desses e dessas profissionais, pois há outras dimensões que influenciam esse processo. Assim, acreditamos que, de modo específico, no que tange à questão racial, os espaços formativos devem ser pensados por meio da compreensão de que esses *sujeitos* possuem uma identidade étnico-racial previamente construída e que, ao se formarem e se apropriarem da discussão sobre questão racial, (re)constróem suas identidades étnico-raciais e isso refletirá em sua prática pedagógica.

Quanto a isso, Silva (2010), ao se debruçar sobre a história de vida de dez professoras negras, revelou que as práticas pedagógicas antirracistas exercidas pelas professoras ocorrem de maneira indissociável das experiências negativas e positivas vivenciadas por essas nos espaços de socialização constituídos como de brancos e no contato com pessoas brancas, influenciando o reconhecimento de suas identidades negras.

Nesse contexto, nos alinhamos ao pensamento de Arroyo (2013) no que diz respeito à necessidade de incorporação dos saberes docentes produzidos pelos próprios professores e pelas próprias professoras, para além dos conhecimentos pedagógicos constituídos como hegemônicos que, em sua maioria, se aproximam de ações mecânicas. Trata-se, nessa linha, de uma formação de professores e de professoras, com esses *sujeitos* e não apenas para eles. Algo enriquecedor para os cursos de licenciatura em geral, mas principalmente para o de Pedagogia que, como já foi abordado anteriormente, tem seu histórico marcado por indefinições e incertezas.

De acordo com Arroyo (2013), nas últimas décadas, o crescimento dos movimentos sociais tem pressionado por currículos de formação e educação básica afirmativos das identidades coletivas. Para o autor, o currículo é:

[...] o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para educação básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, Educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em

suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política de poder (Arroyo, 2013, p.13).

O autor, assim como nós, acredita que as e os docentes geram conhecimentos sobre o seu trabalho no exercício da profissão, bem como nos coletivos externos aos quais pertencem, como o Movimentos Negro e/ou LGBT. Ao serem incorporados nos currículos de formação docente em Pedagogia, esses saberes refletem a realidade vivida por docentes e seus educandos e educandas, já que os saberes eurocêntricos que ganham espaço nos currículos geram imagens e autoimagens distorcidas de ambos ao definirem como cada um deve ser e agir nos processos educativos. No entanto, acrescentamos que esses *sujeitos* carregam saberes prévios, advindos de suas trajetórias de vida, os quais mobilizam ao longo da sua formação e também em sua ação educativa, mesmo que subjetivamente.

Diante disso, compreendemos que, no que tange especialmente a Pedagogia enquanto curso – que possui sua história marcada por indefinições –, os saberes produzidos por aqueles e aquelas que formam e são formados e formadas pelos currículos se constituem como um mecanismo que ajudará a dar um novo rumo a esse curso, mais alinhado com a realidade educativa e social brasileira, por desnudar os anseios, os medos, mas principalmente os saberes docentes advindos do chão das salas de aula.

5 O BROTAR DOS GALHOS

Os resultados da pesquisa são apresentados ao longo desta seção, iniciando pela análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNILAB-Campus dos Malês (BA) e seguindo com as entrevistas compreensivas realizadas com quatro egressas.

5.1 A UNILAB E A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO CURSO DE PEDAGOGIA

Diante da finalidade das universidades, que inclui o fomento e divulgação de conhecimentos tidos como patrimônio da humanidade, nos sentidos culturais, científicos, bem como técnicos (Brasil, 1996), a criação de qualquer instituição universitária não ocorre de maneira aleatória, mas sim sistematizada, para atender a demandas específicas relacionadas a produção de conhecimento, em que sempre há a reivindicação de algum grupo.

Como nos lembra Freire (2020), a educação não é neutra. Assim, seria ingênuo da nossa parte ou até mesmo poderia soar como ofensivo à trajetória de luta e intelectualidade negra se considerássemos que a UNILAB e o currículo do seu curso de Pedagogia, assim como demais instituições com projetos singulares, a exemplo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), partem da “mão bondosa do Estado”. Na prática, eles surgem como respostas às reivindicações dos movimentos sociais e, especificamente no caso da UNILAB, das reivindicações e tensões provocadas pelo Movimento Negro pela democratização de todos os níveis educacionais, representando assim mais uma resposta institucional às demandas por justiça social e equidade racial demandada pela população negra.

Ao reivindicarem o espaço universitário para os negros e negras e um projeto institucional voltado para esses *sujeitos*, o que está em jogo é uma disputa pelo direito a produção e apropriação do conhecimento, para aqueles e aquelas que, conforme Arroyo (2013, p.14),

não apenas foi negado e dificultado o seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas, modos de pensar, não foram incorporadas no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado, que as diretrizes curriculares legitimou como núcleo comum.

Historicamente no Brasil, as universidades destinavam-se aos interesses das elites, sendo excluídos os grupos minoritários e seus interesses. Cenário que mudou diante do compromisso do governo brasileiro, assumido em 2001 na Conferência de Durban, em criar políticas de ações afirmativas voltadas para o combate ao racismo. Assim, diante de tal comprometimento e da criação da UNILAB por meio da Lei Federal n.º 12.289/10, atribuindo como missão institucional a formação de recursos humanos que contribuam para a integração entre o Brasil e os países africanos membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a promoção do desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional (Brasil, 2010), a UNILAB se configura como um dispositivo reparatório no campo educacional que contribuiu para a “ocupação do corpo negro nos espaços que antes não estavam acostumados a lidar com tal corporeidade” (Gomes, 2017, p.115).

Nessa linha, antes de caminharmos especificamente para a análise realizada do Projeto Político Pedagógico de Curso, faz-se necessário abordarmos como um projeto de uma instituição como o da UNILAB nos mostra novas possibilidades para uma formação docente efetiva no campo da ERE, pois, tanto a criação quanto a elaboração do Projeto Pedagógico (PPC) de um curso estão ligados intrinsecamente ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). É a partir do PPC que toda a comunidade acadêmica (os gestores, docentes e discentes) compartilha uma visão comum acerca do perfil profissional que a instituição deseja formar na área de Pedagogia.

Com base na Resolução CONSEPE/UNILAB n.º 374, de 17 de fevereiro de 2025,

O Projeto Pedagógico de um Curso - PPC é o planejamento estrutural e funcional, dentro do qual são tratados os aspectos imprescindíveis para garantia de qualidade do curso. Deverão ser considerados os objetivos do curso; perfil do profissional; competências e habilidades a serem desenvolvidas; estrutura curricular; metodologia a ser adotada; sistemática da avaliação da aprendizagem; apresentar a justificativa de criação do curso, levando em conta as necessidades regionais, institucionais e dos países parceiros da Unilab; recursos humanos disponíveis; infraestrutura necessária e as formas de gestão e avaliação sistemática do Projeto Pedagógico do Curso - PPC. (Unilab, 2025, p.1).

A UNILAB se configura como uma proposta singular de instituição de ensino superior, ao se voltar para a interiorização e internacionalização da educação de nível superior, sendo essa última marcada sobretudo pela presença de discentes pertencentes a países africanos e pela adoção das epistemologias africanas e diaspóricas nos processos de ensino, especialmente das licenciaturas. O impacto da oferta de formação acadêmica voltada a estudantes negros e negras, brasileiros e brasileiras e africanos e africanas, reflete-se no título

de universidade pública mais negra do Brasil¹¹. O estudo realizado por Jorge, Silva e Almeida (2022), aponta que cerca de 85% do corpo discente é composto por pessoas negras¹².

Gomes e Vieira (2013) apresentam alguns aspectos do processo de criação da UNILAB e do seu funcionamento. Sendo essa uma instituição instalada em dois estados do nordeste brasileiro, inicialmente no Ceará, onde se encontra a sua sede e posteriormente, em 2014, inaugurou o seu campus fora de sede, o Campus dos Malês na Bahia, as autoras destacam a importância desta universidade para oportunizar o acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a territórios marcados por intensas desigualdades sociais, de modo que possam contribuir para o desenvolvimento de tais territórios. As atividades da UNILAB tiveram início em uma data simbólica para os povos africanos e afro-brasileiros: o Dia da África, anualmente comemorado dia 25 de maio.

Consoante as supracitadas autoras, a criação da UNILAB se deu na quarta fase do ciclo expansionista da educação de nível superior do Brasil, iniciada nos anos dois mil, em meio a mudanças no cenário econômico do país, em que a sociedade caminhava para a estabilização econômica e para uma maior distribuição de renda, refletindo em mudanças no campo educacional, especialmente no acesso de pessoas pertencentes aos grupos minoritários ao ensino superior.

Para Souza e Soares (2021, p.657),

A Unilab significou a abertura de mais uma porta através da qual jovens africanos e africanas dos Palops atravessam num reencontro histórico e ancestral na diáspora, assim como mulheres e homens de diferentes faixas etárias vindos de diferentes locais do território brasileiro; quilombolas, indígenas, pescadores ribeirinhos em busca de uma formação superior; aos projetos que oportunizem sonhos e melhores condições de vida para seus familiares, bem como perspectivas mais amplas de transformação social.

Desta forma, a sua criação não apenas tem possibilitado o acesso desses *sujeitos* pertencentes aos grupos historicamente subalternizados e excluídos do campo educacional ao ensino superior, mas também tem colocado no ambiente universitário, as pedagogias produzidas pelos grupos aos quais pertencem (Arroyo, 2014). Ao adotar a questão racial em sua constituição, a UNILAB contribui para a repolitização da raça na perspectiva empreendida pelo Movimento Negro (Gomes, 2005, 2017; Munanga, 2020), possibilitando

¹¹ Conforme informações presentes em uma reportagem disponibilizada pelo Geledés em: <<https://www.geledes.org.br/unilab-universidade-publica-mais-preta-do-brasil-pede-ajuda-e-atencao/>> Acesso em: 13 de novembro de 2025.

¹² Apesar das tentativas de atualização desses dados desde as etapas iniciais da nossa pesquisa, não foi possível obter informações mais recentes, uma vez que os dados disponibilizados pela plataforma institucional “Unilab em Números” da onde foi retirado o dado citado na época da pesquisa das autoras, não incluem mais informações referentes ao corpo discente da instituição.

que os *sujeitos* formados na instituição se reconheçam como agentes de mudança, capazes de impactar tanto sua história pessoal quanto a coletiva. É possível perceber isso em seus objetivos institucionais, dos quais ressaltamos:

[...] II - formar cidadãos com competência acadêmica, científica e profissional para atuar na CPLP; III - promover o estudo das problemáticas sociais, econômicas, políticas, culturais, científicas, tecnológicas e ambientais, visando à equidade e à justiça social na CPLP; [...] IV - atuar em áreas estratégicas de interesse das regiões e comunidades de língua portuguesa, em especial dos países africanos, de modo a possibilitar a produção de conhecimentos comprometida com a integração solidária, fundada no reconhecimento mútuo e na equidade; V - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento crítico e reflexivo, promovendo a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade; [...] VIII - incentivar a pesquisa, visando ao desenvolvimento da ciência, da tecnologia, da inovação, da criação e da difusão da cultura, contribuindo para que o conhecimento produzido no contexto da integração acadêmica entre as instituições da CPLP seja capaz de se transformar em políticas públicas de superação das desigualdades [...] (Unilab, 2020, p.4).

Diante de tais objetivos, buscou-se, para a sua estruturação, a identificação de pontos comuns entre os contextos educacionais do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – além de uma língua oficial comum – para a estruturação do projeto de instituição. Assim, foram definidas as áreas de formação a serem ofertadas pela instituição, sendo priorizadas a formação de professores e professoras, o desenvolvimento agrário, a gestão, a saúde pública e dentre outras (Brasil, 2010).

Considerando o desafio da interiorização e do exercício da multicampia, com a especificidade de um campus localizado em outro estado, a UNILAB reconhece a necessidade de promover o ensino considerando as especificidades locais de cada território que está instalada. Algo interessante presente no PDI (2020) da instituição, diz respeito ao destaque à necessidade de um PDI complementar específico, voltado para o Campus dos Malês, na Bahia, em que seja reconhecido o seu papel estratégico na região que está localizado e que propicie a sua relação com os países parceiros, de maneira mais direta. É preciso ressaltar que a institucionalização administrativa (Reitoria e as Pró-Reitorias) da instituição é feita pela sede, havendo uma gestora administrativa no Campus dos Malês, ocupante do cargo de diretora do campus.

Ao ter a sua comunidade acadêmica composta por diferentes nacionalidades, essa instituição “[...] aponta também para um encontro da nacionalidade brasileira com sua história, à medida que terá por foco tornar-se um centro de pesquisa e formação de jovens brasileiros em interação com estudantes de países onde também se fala a língua portuguesa” (Unilab, 2019, p.7). Acreditamos que ao proporcionar a coexistência de diferentes saberes e

culturas, essa instituição rompe o silêncio das culturas africanas e suas contribuições para a sociedade brasileira.

Nessa linha, compreendemos que a UNILAB, enquanto uma instituição de educação superior, se configura como um espaço reprodutor de uma Pedagogia antirracista, ao promover uma formação acadêmica e profissional em diversas áreas do conhecimento, sobretudo docente, centrada na raça, que se faz presente no espaço institucional de maneira especial pela presença negra afro-brasileira e africana. Essa presença tende a promover a integração de saberes e experiências entre povos afrodescendentes e africanos, o confronto e a problematização dos padrões hegemônicos de conhecimento, criando condições para a produção de novos saberes que valorizam as epistemologias negras afro-brasileiras e africanas.

Ao ser concebida como um projeto de democratização do acesso ao ensino superior, voltado prioritariamente para jovens e adultos negros de diferentes regiões do Brasil e de países africanos de língua portuguesa, a universidade rompe com a lógica elitista e eurocentrada que historicamente marca a educação superior brasileira. Dessa forma, a instituição se afirma como um campo fértil para a construção de uma Pedagogia racial crítica, intercultural e emancipadora pensada para os *sujeitos*, mas transformada cotidianamente pelas relações estabelecidas no espaço da universidade.

Nessa linha, a UNILAB, ao implantar o curso de Pedagogia, não poderia se distanciar do compromisso em promover a descolonização do saber, reafirmando o seu compromisso político e educacional com a construção de uma sociedade antirracista e plural. A seguir trazemos os resultados da primeira etapa da pesquisa, consistente na análise da Proposta Pedagógica do Curso, realizada tendo como base o instrumento que elaboramos, composto por algumas questões reflexivas que conduziram nosso olhar sobre o documento. Além disso, a Lei n.º 10.639/03, as resoluções CNE/CP 03/2004 e 01/2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Resolução do CNE/CP 01/2006, responsável por instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia se constituíram como elementos orientadores para a análise.

O curso de Pedagogia analisado, trata-se de um curso presencial que funciona em regime semestral desde 2016, ofertando cerca de 40 vagas por semestre e funcionando em turno integral. Possui uma carga horária de 3.200 horas e uma duração mínima de 4 anos, podendo ser estendida por mais um ano, totalizando um período máximo de 5 anos para conclusão. Ele se constitui como um segundo ciclo formativo do Curso de Bacharelado

Interdisciplinar em Humanidades (BIH), com possibilidade de ingresso também por meio de editais específicos, como o destinado a portadores de diplomas, e está dividido em três núcleos obrigatórios e interligados, a saber: o núcleo comum da UNILAB, o comum do BIH e o específico de Pedagogia. Ao analisarmos os objetivos dos núcleos, verificamos conformidade com a Resolução do CNE/CP 01/2006 que traz em seu artigo 6º os núcleos em torno dos quais os cursos devem organizar suas propostas curriculares.

Desde a sua criação o seu PPC passou por algumas reformulações ao longo dos anos de 2017, 2018 e 2019. Antes de seguirmos, é preciso pontuar que a UNILAB por ser uma instituição multicampia, possui o Curso de Licenciatura em Pedagogia nos dois estados que está instalada, o documento de ambos os cursos é similar, porém com pequenas modificações no conjunto de disciplinas. Aqui o documento que analisamos foi elaborado em 2019, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do Colegiado do Curso de Pedagogia do Instituto de Humanidades e Letras do Campus dos Malês (BA).

Após o Parecer CFE n.º 252 de 1969, os cursos de Pedagogia não tiveram reformulações em seu currículo, permanecendo assim até o ano de 2006, quando os cursos precisaram alterar seus currículos para se alinharem a Resolução CNE/CP n.º 1/2006. Foi a partir deste momento que a questão racial ganhou um espaço no currículo dos cursos de Pedagogia, visto que a supracitada resolução tem como uma das competências que se espera dos egressos e das egressas do curso, a identificação e atuação em problemas socioculturais relacionados à questão étnico-racial. Assim, quando o curso analisado foi criado já tínhamos a legislação educacional relacionada à questão racial, como a Lei n.º 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares para a EREB.

O reconhecimento, por parte do colegiado do curso, sobre as resistências à incorporação da lei nos currículos universitários do Brasil, especialmente por parte de docentes formadores, mesmo após anos da sua criação, em que é privilegiado apenas uma perspectiva do conhecimento fundamentado no eurocentrismo, bem como a identificação do distanciamento da escola enquanto instituição das realidades e culturas locais, se constituíram como elementos motivadores para a criação da proposta curricular do curso de Pedagogia.

Em meio a esse contexto, ao nos questionarmos quais profissionais o curso objetiva formar e com quais recursos é realizada essa formação, identificamos que o curso prescreve uma formação pedagógica direcionada para capacitar profissionais que assumam um posicionamento frente aos valores africanos e afro-brasileiros para além do respeito. Trata-se de profissionais que estejam comprometidos e comprometidas com a disseminação desses valores por meio de suas práticas educativas, em espaços diversos de educação, especialmente

o escolar, e nos dois contextos presentes na formação, combatendo o racismo em suas dimensões.

Desta forma, é esperado dos egressos e das egressas do curso que esses e essas sejam um ou uma

Pedagogo[a] produtor[a] e disseminador[a] de conhecimentos, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas Diásporas, antirracismo e anticolonial e promotor da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países da integração da UNILAB; Docente na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, em instituições públicas e privadas de ensino, a partir de princípios éticos e capaz de articular teoria e prática no exercício bem sucedido da docência; Gestor[a] de processos educativos com o compromisso de atuar com autoridade e segurança nas atividades de coordenação, planejamento, organização, além de avaliação de programas e projetos pedagógicos escolares e não- escolares; Agente social e político capaz de entender, contemplar e respeitar sempre em sua atuação, as diferenças étnico-racial, de gênero, sexualidade, religião, faixas geracionais, ambiental-ecológica, de classes sociais, entre outras; Empreendedor[a] da pesquisa científica, principalmente nas áreas fundamentais de sua formação, que são a Pedagogia na perspectiva epistêmica da África e de suas Diásporas, a docência, além da investigação sobre outros campos de atuação que se alinham a sua formação inicial (Unilab, 2019, p.53-54).

A efetivação de uma proposta tão ousada por si só já se constitui em um desafio, uma vez que formar profissionais brasileiros e brasileiras para atuarem por uma perspectiva afroreferenciada no sistema educativo do Brasil implica enfrentar estruturas consolidadas de silenciamento e opressão. Isso se deve, sobretudo, ao racismo, que ganha diversas formas, inclusive o racismo institucional. O desafio se intensifica no que tange à formação de africanos e africanas em um contexto cultural distinto, para que possam atuar em seus países de origem.

Para realizar tal proposta, torna-se fundamental recorrer a estratégias e fundamentos que sustentem e viabilizem sua realização. Assim, o curso toma como recursos o amparo na legislação educacional e os princípios adotados pela UNILAB; a integração do curso a diversas áreas do conhecimento, considerando que esse é um curso associado a outro (o BIH) e está dividido em núcleos, o que tende a possibilitar o desenvolvimento da formação por etapas, em que cada conjunto de componentes buscam fornecer um repertório específico de conhecimento. Além disso, se nutre dos próprios princípios que orientam a proposta curricular, que parte da Lei n.º 10.639/03 e se desdobra em outros, conforme a figura 4.

também uma preocupação em promover uma educação antirracista em todos os espaços e dimensões de atuação dos pedagogos e pedagogas. Para tanto, traz a interdisciplinaridade como um dos meios para a efetivação da sua proposta curricular:

O trabalho interdisciplinar é outro ponto-chave para a construção do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da UNILAB. É didática e complementar, a propósito, a noção de trabalho interdisciplinar defendida por Milton Santos e Paulo Freire. Freire, advogando a necessidade de compreensão do homem e da sociedade, é contrário à fragmentação das disciplinas. Freire propõe, no conjunto da sua obra, sob a égide de uma compreensão de base sistêmica e epistemológica, uma visão holística [...] (Unilab, 2019, p.35).

Assim, o conteúdo programático do curso está distribuído em três grupos, conforme o quadro 1.

Quadro 1 - Conteúdo programático

Conteúdo programático	Carga horária
Componentes obrigatórios do núcleo comum a UNILAB e ao curso de BIH.	480 horas
Atividades teóricas e práticas do núcleo específico de Pedagogia englobando os componentes obrigatórios da área de Pedagogia, TCC e os Estágios Supervisionados.	1.840 horas
Componentes optativos, eletivos e as atividades de extensão e complementares.	880 horas

Fonte: elaboração própria, com base no PPC (2025).

No que diz respeito aos recursos adotados para a formação docente foi possível perceber um “cuidado para que se dê um sentido construtivo à participação dos diferentes grupos sociais, étnico-raciais na construção da nação brasileira, aos elos culturais e históricos entre diferentes grupos étnico-raciais, às alianças sociais[...]” (Brasil, 2004, p.20), o que indica a presença de um dos princípios presentes na DCNs-ERER, o das *ações educativas de combate ao racismo e a discriminações*.

A forma como as estratégias de ensino foram definidas, como uma encruzilhada de *sujeitos*, suas vozes e identidades provenientes da África e sua Diáspora (Unilab, 2019) tende a envolver os professores e as professoras em formação de maneira direta na cultura africana e afro-brasileira por meio de diversas ações que ultrapassam os conhecimentos teóricos advindos das ciências da educação. Essas ações os e as inserirem no conhecimento construído

pelas práticas culturais e políticas da população negra afro-brasileira e africana fora e dentro dos muros das universidades, os e as fornecendo um repertório cultural e epistemológico diversificado. Dentre as ações destacamos a aula passeio; rodas de capoeira e samba em contexto pedagógico; aula não-formal com os movimentos sociais e a dramatização.

No que diz respeito a análise dos componentes curriculares, percebemos uma transversalidade da questão racial em quase todos os componentes curriculares, com exceção¹³ daqueles que compõem o primeiro núcleo obrigatório comum da UNILAB, Inserção à Vida Universitária e Leitura e Produção de Textos I e II; do núcleo obrigatório do BIH, Filosofia como Teoria e Modo de Vida, Sociologia: desafios e perspectivas de intervenção social, Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Humanidades I e do núcleo obrigatório específico da área de Pedagogia, temos como exceção os componentes de Língua Brasileira de Sinais – Libras, Fundamentos da Gestão Educacional nos Países da Integração, Ensino da Educação de Jovens e Adultos nos Países da Integração.

Já referente ao conjunto de componentes optativos, identificamos uma maior concentração de componentes que tratam a temática racial por meio da história e cultura africana e afro-brasileira. São componentes que trazem em suas ementas os processos educativos emergentes dos contextos quilombola e indígenas, como Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, e a descolonização dos corpos, práticas e ensinamentos negros, com destaque para os componentes Ensino de Ginga, Capoeira, Corporeidade e a Mandinga e Cosmovisão Africana e Religiões Tradicionais Africanas e Religiões Afro-Brasileiras da Diáspora, que trazem em suas ementas, respectivamente:

Ginga e mandinga: conceitos, chaves interpretativas e base para uma epistemologia corporal e negro-africana. Capoeira, memória, arma, gesto e herança oral e corporal. Mandinga na capoeira, origens e interpretações. A mandinga como elemento mágico-simbólico e sua relação com o corpo. Desdobramentos pedagógicos para a Educação Escolar nos países da Integração da UNILAB. Laboratório de prática e compreensão da filosofia da capoeira para a Educação no contexto dos países da Integração UNILAB (Unilab, 2019, p.105).

Cosmovisão africana: valores civilizatórios africanos comuns presentes nas diversas culturas afrodiaspóricas. Origens étnicas das populações negras afrodiaspóricas.

¹³ Consideramos para definir quais componentes tratam a questão racial ou não, o que aborda a DCNs-ERER sobre as possibilidades de introdução da temática na formação docente. Assim, adotamos em primeira instância a ementa de cada componente e em segunda instância o conjunto de bibliografias obrigatórias de cada componente. Dessa forma, os componentes que não faziam uma menção direta à questão racial, nem a história e cultura africana e afro-brasileira ou a descolonização, mas traziam mais de uma referência bibliográfica sobre a temática, incluímos no conjunto dos que realizam. Embora acreditamos que é preciso um maior delineamento da questão racial nesses que não trazem em suas ementas, especialmente nos componentes de estágio.

Ensinaamentos dos cultos afro-diaspóricos nas práticas culturais. Diversidade das Danças afrodiaspóricas e Unidade de seus ensinamentos filosófico-pedagógicos. A Afrodiaspora como sexta região da África: exemplos das influências africanas nos ritmos afrodiaspóricos e, inversamente, atravessamentos afrodiaspóricos nos ritmos africanos. Laboratório de práticas voltadas para elaboração de dispositivos pedagógicos de apreensão da cosmovisão africana por alunas e alunos. (Unilab, 2019, p.107)

História das Religiões Africanas. Linhagens étnicas das religiões tradicionais africanas nas cinco regiões do continente africano. Visões sobre as religiões tradicionais na África. Valores transversais às religiões tradicionais africanas. Religiosidade tradicional no cotidiano e na vida social africana. Convivência da religiosidade tradicional no cruzamento com as religiões cristãs e muçulmanas. Contextualização histórica das religiões de matriz africana no Brasil: as linhagens étnicas bantas e sudanesas. Importância das Irmandades no contexto do sistema escravista. Relação atual das Irmandades com as religiões afro-brasileiras. Aproximações e distinções entre umbanda, candomblé (kêtu-nâgo, angola), tambor de mina, xangô, batuque, jurema. Laboratório de práticas pedagógicas de desconstrução de preconceitos e trabalho acerca de suas manifestações na cultura. (Unilab, 2019, p.109)

Ao olharmos de modo especial para os componentes de ensino, dos quais a responsabilidade por ministrar nos Anos Iniciais é de pedagogos e pedagogas, esses nos chamam a atenção, pois preveem em suas ementas discussões sobre as contribuições africanas e afro-brasileiras em cada área do conhecimento, permitindo um confronto entre os discursos hegemônicos em torno da produção desses conhecimentos. São concepções outras de Artes, História, Língua Portuguesa, Ciências, Geografia e Matemática e suas origens. Para melhor visualização, isolamos esses componentes em um quadro (quadro 2).

Quadro 2- Ementas dos componentes de ensino

COMPONENTE CURRICULAR DE ENSINO	EMENTA
Ensino de Matemática e Etnomatemática nos Países da Integração	As contribuições africanas à história da matemática. Geometria fractal em territórios africanos. A geometrização na arte africana e o ensino da matemática. Jogos africanos no ensino da matemática. A matemática da capoeira. Laboratório de práticas em etnomatemática.
Ensino de Ciências da Natureza nos Países da Integração	Os desafios do ensino de ciências nos países da integração. O estudo: da vida; dos fenômenos naturais; dos animais; das plantas; das relações entre formas vivas e não vivas; da saúde; da produção de alimentos; entre outros, na ótica cultural das populações tradicionais africanas e afro-brasileiras. Medicina tradicional de matriz africana. Relação entre ciências naturais, oralidade e espiritualidade. Laboratório de práticas pedagógicas em ciências naturais com foco nos países da integração UNILAB.
Ensino da Língua Portuguesa nos Países da Integração	Implicações morfológicas, sintáticas e semânticas da criouliização do português nos países da integração. Oralidade: os aportes das tradições de terreiro e das tradições culturais negro africanas no português brasileiro. Os processos de tupinização e africanização do português falado no Brasil. Seminários e estudos comparados da criouliização e da africanização. A encruzilhada língua materna e língua oficial, teorias, experiências e o bilinguismo.
Ensino de História nos Países da Integração	Por uma historiografia da África e da Diáspora dos países da integração. A história comum e a dialética da unidade na diversidade dos países de língua oficial portuguesa. A África, Angola, Moçambique, Guiné Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e a Diáspora. O Brasil como sua contraparte e/ou Região da África. Laboratórios de práticas pedagógicas de ensino da história dos países da integração UNILAB.
Ensino de Geografia nos Países da Integração	Metodologia, trabalho interdisciplinar e conceitos geográficos: território, espaço, lugar e cotidiano. Estudo comparado das desigualdades sócio espaciais nos países da integração. Epistemologia da Geografia e dos lugares nos países da integração. Espaço geográfico: o meio técnico, científico e informacional e a Globalização. Laboratórios de práticas pedagógicas do ensino de geografia nos países da integração.
Arte Africana e Afro-Brasileira na Educação nos Países da Integração	Relações entre arte, tradição e filosofia africana e afro-brasileira. O processo de ensino e aprendizagem da arte como quinta dimensão do cotidiano na tradição africana: a arte presente em tudo. Os valores simbólicos, espirituais, os suportes, os mitos, o sagrado e a arte utilitária comunitária nos corpos, na cerâmica, na cestaria, nas máscaras, na fundição, na griotagem, na dança, na música, na encenação, nos cortejos de rua. Suas chaves interpretativas do cosmo, das divindades e dos homens.

Fonte: elaboração própria, com base no PPC (2025).

Percebemos que, de forma predominante, o conjunto dos componentes obrigatórios e optativos foca na denúncia do racismo, no entendimento dos processos colonizadores e no eurocentrismo, de modo que os professores e as professoras em formação possam conhecer,

por outra perspectiva, a história das sociedades brasileira e africanas e a estrutura de poder que envolve os sistemas educativos. Isso tem relação direta com outro princípio presente na DCNs-ERER, o princípio da *consciência política e histórica da diversidade*. Assim, nas ementas da maioria dos componentes curriculares, encontramos algumas palavras-chave que reafirmam isso, como: racismo, África, visão cosmo africana, alterização, etnização e descolonização.

No tocante a atividades complementares e de extensão, quando buscamos no documento a definição de atividades complementares ou de extensão relacionadas diretamente à temática racial, ou que se aproximasse dela, não encontramos a definição de nenhuma, havendo apenas a carga horária a ser cumprida, incluindo a distribuição de carga horária por semestre, e quais atividades complementares serão aceitas/validadas como complementares. Assim, não há de maneira explícita como o curso em si irá contribuir para o desenvolvimento dessas atividades.

Dentre as determinações presentes nas DCNs-ERER, encontramos a seguinte:

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos (Brasil, 2004, p.23).

Contudo, percebemos que o curso pesquisado não tomou essa determinação apenas como uma mera introdução, mas como um compromisso. Assim, se diverge da maioria dos cursos de Pedagogia que modificaram seus PPCs após a resolução de 2006, mas que, na prática, não têm abordado a temática racial como central nos cursos. Em geral, ela aparece de maneira superficial, por meio da abordagem de temas e dados estatísticos relacionados à desigualdade social e cultural em alguns componentes do curso, como pontuou Miranda (2018). A seguir, trazemos os dados levantados pelas entrevistas compreensivas.

5.2 COM VOCÊS, AS VOZES DAS COLABORADORAS DA PESQUISA

[...] Nós, nadando contra as marés,
atingimos a força dos mares.
[...]Nós somos o começo, o meio e o começo.
Existiremos sempre,
sorrindo nas tristezas
para festejar a vinda das alegrias.

Nossas trajetórias nos movem,
 Nossa ancestralidade nos guia.
 (Nego Bispo¹⁴)

Considerando que as colaboradoras são *sujeitos* históricos, iniciamos situando aos que leem, quem são as colaboradoras da etapa de realização das entrevistas, abordando a questão racial na infância, trajetória escolar e ingresso no curso pesquisado. O grupo de colaboradoras é diverso, retratando a própria natureza da instituição e o curso pesquisado. A partir das contribuições, foi possível obter um panorama abrangente das três dimensões nas quais o curso se propõe a preparar os *sujeitos*: o efetivo exercício da docência, da gestão escolar e da pesquisa acadêmica como eixo de produção de saberes e aprimoramento das práticas educativas. Em todas essas dimensões, a questão racial se mostrou como elemento estruturante.

O estudo foi construído a partir da colaboração de quatro egressas do curso de Pedagogia da UNILAB – Campus dos Malês, sendo três delas de nacionalidade brasileira, com atuação na educação básica, e uma delas de nacionalidade guineense, que é pesquisadora e cursa pós-graduação no Brasil. Juntas compartilham experiências que evidenciam como a formação recebida contribuiu para a construção de suas identidades docente e étnico-racial, bem como para práticas voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais no espaço da escola e no campo acadêmico-científico.

A identificação racial das colaboradoras foi realizada mediante autodeclaração, obtida através do questionário online. Em respeito aos aspectos éticos, resguardamos a identidade das colaboradoras com nomes fictícios, escolhidos por nós e inspirados em intelectuais e militantes negras com trajetórias que contribuíram para a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana. A escolha considerou especificidades das trajetórias das colaboradoras e buscou afirmar, como nos lembra Jurema Werneck (2010), que “nossos passos vêm de longe”, reverenciando ancestrais que seguem alimentando a luta negra.

Assim, temos: Professora Dandara, Professora Lélia, Gestora Petronilha e Pesquisadora Carolina. Os nomes escolhidos reverenciam, respectivamente, Dandara dos Palmares, Lélia Gonzalez, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e Carolina Maria de Jesus. Na sequência, apresentamos uma breve biografia dessas intelectuais, que fundamentam e inspiram a escolha dos nomes das colaboradoras (figura 5).

¹⁴Disponível em
 <<https://www.redesdamare.org.br/br/artigo/321/somos-comeco-meio-e-comeco-um-ate-breve-a-nego-bispo>>.
 Acesso em 15 de setembro de 2025.

Figura 5 - As intelectuais que inspiram os nomes das colaboradoras da pesquisa



Dandara dos Palmares

foi uma das principais lideranças quilombolas do Brasil colonial. Esposa de Zumbi, viveu no Quilombo dos Palmares, em Alagoas, no século XVII. Mãe, guerreira e estrategista, lutou com armas em punho e com a ginga da capoeira pela liberdade dos negros e negras escravizados, liderando batalhas e contribuindo para a organização política, social e econômica de Palmares. Sua trajetória desafia os padrões de gênero da época e a consagra como símbolo da resistência e da luta contra a escravidão.



Lélia Gonzalez

(1935-1994) foi uma professora, filósofa, militante e uma das mais influentes intelectuais brasileiras na luta contra o racismo e o sexismo. Foi uma das fundadoras do Movimento Negro Unificado (MNU) em 1978. Atuou em coletivos como o Instituto de Pesquisas das Culturas Negras (IPCN), o Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e o Olodum. Autora de vasta produção acadêmica, cunhou o conceito de Amefricanidade, destacando a especificidade da experiência negra na América Latina. Deixou um legado essencial para os movimentos antirracistas e feministas no Brasil e na América Latina.



Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva

nasceu em Porto Alegre (1942). É professora aposentada da UFSCar, mestra e doutora em Educação, com trajetória acadêmica voltada à identidade e às formas de resistência cultural afro-brasileira. Por meio da indicação do Movimento Negro em 2002 para o cargo de conselheira da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE), se tornou a primeira mulher negra a integrar o CNE. Atuou como relatora do parecer referente à Lei nº 10.639/2003 e do Parecer CNE/CP 3/2004, que regulamentam a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, bem como a educação das relações étnico-raciais. Em 2024, o governo federal instituiu o Selo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva de Educação para as Relações Étnico-Raciais. O selo valoriza secretarias de Educação que se destacam na formação de profissionais para a implementação da Lei nº 10.639/03, reafirmando o legado de Petronilha na promoção da igualdade racial e na valorização da cultura afro-brasileira.



Carolina Maria de Jesus

(1914–1977) foi uma das primeiras e mais importantes escritoras negras do Brasil. Nascida em Sacramento (MG), filha de uma lavadeira analfabeta, viveu na favela e trabalhou como catadora de papel. Apesar da pouca escolaridade, cultivou desde cedo o gosto pela leitura e pela escrita. Em 1960, publicou o livro autobiográfico "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada", que se tornou um marco da literatura brasileira, dando voz às experiências e à resistência das populações marginalizadas. Seu legado ultrapassa as páginas: Carolina tornou-se nome de ruas e bibliotecas, além de inspirar pesquisas acadêmicas, dissertações e teses.

Fonte: elaboração própria (2026).

Além das mini biografias, que evidenciam a relevância das intelectuais na luta negra, produzimos para cada colaboradora uma representação simbólica, com base em alguns elementos fortes de suas trajetórias de vida, escolar e de atuação profissional, que elas

ressaltaram ao longo de suas narrativas, bem como outros observados ao longo delas, que influenciam suas práticas educativas. Mas com o cuidado para manter preservadas suas identidades.

Professora Lélia é egressa da primeira turma do curso pesquisado (formou-se em 2019). Ela é uma mulher trans negra, de cabelos crespos, professora e ativista de 29 anos de idade. Nascida na cidade de Marcionílio Souza, localizada no interior da Bahia, onde viveu até os seus 16 anos, quando se mudou sozinha para Lauro de Freitas (BA), para dar seguimento aos seus estudos. É filha de professores, sendo sua mãe ex sindicalista, e neta orgulhosa de uma avó integrante do Movimento dos Sem Terras (MST), com a qual aprendeu a amar a terra e aquilo que nela se planta e provém. Possui graduação em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia pela UNILAB, mestrado em educação realizado em uma universidade de Santa Catarina e é doutoranda também em educação em uma universidade do Paraná.

Figura 6 - Representação da Professora Lélia



Fonte: Gerada por IA - Plataforma Chat GPT (2025).

Atualmente é servidora pública municipal, atuando como docente na Educação Infantil, em São José dos Pinhais, Paraná. Entrelaça gênero e raça em sua trajetória de vida e em suas pesquisas. Tem uma trajetória marcada por participação em movimentos estudantis e sociais, lutando especialmente pela permanência estudantil de estudantes pertencentes às minorias. Essa luta vem das diversas experiências que teve em sua trajetória, desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O seu processo de reconhecimento étnico-racial se deu inicialmente em torno do seu cabelo, o qual sempre era motivo de “brincadeiras”, no espaço familiar e escolar na infância. Quando criança, a Professora Lélia sempre tinha que cortar o seu cabelo curto, enquanto seus irmãos não. Esses tinham os cabelos lisos, maleáveis. Já a Professora Lélia, tinha atribuído ao seu cabelo nomes pejorativos, conforme narra: “Eu lembro de um colega me chamando de cabelo de bunda de macaco (suspiro) ... Ave Maria, aquilo acabava comigo. E um amigo do meu pai, eu lembro que ele me chamava de cabeça de coco, devido aos fiapinhos do coco” (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Foi negado a ela, por muito tempo, o direito de saber como era a textura do seu cabelo. Sua mãe, professora, sempre falava com ela sobre a questão racial, como, por exemplo, a existência das cotas raciais, mas, também foi uma das figuras que sempre a impediu de deixar o seu cabelo crescer. Talvez como uma tentativa de evitar constrangimentos a Professora Lélia, o que o relato anterior demonstra que isso não impedia as críticas ao seu cabelo.

Todavia, a Professora Lélia conseguiu, ainda criança, conhecer o seu cabelo natural, graças a um ato de rebeldia de sua avó, que deixou seu cabelo crescer por um curto período, enquanto seus pais viajaram com um de seus irmãos para fazer um tratamento de saúde em São Paulo, mesmo com a orientação dos pais para que mantivesse sempre cortado. Ela foi a única pessoa em sua família que cuidou dos seus cabelos na infância, lavando com sabão de coco, momentos do qual a colaboradora lembra com lágrimas nos olhos, saudosa de sua já falecida avó. Hoje, ela segue cuidando do seu cabelo crespo natural, orgulhosa dele.

A narrativa da Professora Lélia revela um processo de constituição identitária atravessado por múltiplas dimensões de vulnerabilidade e resistência. Sua experiência de transição de gênero não se apresenta como um movimento isolado, mas como parte de um percurso mais amplo de reconfiguração subjetiva, social e política, no qual a racialização, as condições de classe e os espaços institucionais (como a escola e a universidade) desempenham papéis estruturantes – como veremos no subtópico posterior ao que estamos.

A conquista do direito de existir como mulher negra trans é mediada, simbolicamente, por elementos materiais e estéticos trazidos pela colaboradora, como o cabelo natural, as roupas femininas, o acesso aos brechós e a autonomia financeira garantida por bolsas permanência e de pesquisa. Tais elementos atuaram como marcadores de subjetivação, permitindo que ela reescreva sua presença no mundo e reconfigure o modo como é percebida socialmente. Lélia vai ser doutora. Lélia não virou estatística!

Gestora Petronilha é egressa da segunda turma de Pedagogia do curso pesquisado (formou-se em 2020). É uma mulher cis negra, de cabelos lisos – por meio de procedimentos

químicos, conforme nos relatou –, mãe e gestora escolar (diretora) de 37 anos de idade. Residente desde que nasceu na cidade de São Francisco do Conde, Bahia, no bairro de São Bento das Lages, comunidade em que predomina a existência de pessoas negras. Essa comunidade é marcada por elementos históricos, como as ruínas da primeira escola destinada à formação agrícola, a Escola Agrícola da Bahia, inaugurada em 1877 e construída por meio do trabalho braçal de negros africanos e o Cais de São Bento.

Figura 7 - Representação da Gestora Petronilha



Fonte: Gerada por IA - Plataforma Chat GPT (2025).

Possui graduação em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia pela UNILAB e pós-graduação *latu senso* em Alfabetização e Letramento. Se dedica às infâncias e à questão racial, com um olhar especial para as literaturas e livros didáticos em suas pesquisas e atuação profissional. Tem atuado na gestão de uma escola pública de Educação Infantil em sua localidade. Ela é a filha caçula de quatro filhos que sua mãe possui. Vinda de uma família com poucos recursos financeiros, presenciou a luta de sua mãe para se dividir entre os trabalhos domésticos, o cuidado com seus filhos e o trabalho fora de casa para sustentá-los.

Ouvia de sua avó materna e de outros membros da família a afirmação de que ser negro era ruim, conforme relata:

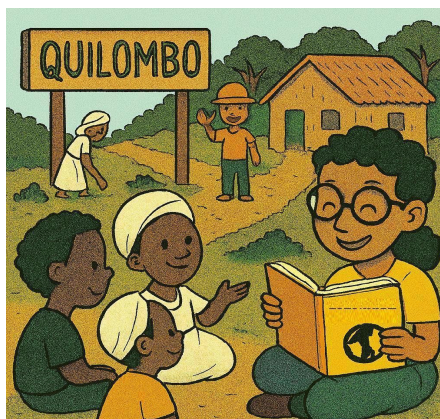
Na minha comunidade, dentro da minha própria família, minha bisavó, minha mãe... todo mundo sempre teve esse preconceito de dizer: “ah, eu não gosto de preto”. Minha bisavó nem bolo de chocolate comia, porque ela dizia que não gostava de bolo preto, porque o bolo era preto. Minha avó também, a mãe da minha mãe. (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

Na escola, não era diferente, e ela percebeu ainda criança, ao ingressar na creche, que crianças negras e brancas eram cuidadas de formas diferentes. No Ensino Médio, ouvia seus colegas se referirem ao seu cabelo, o qual ela penteava com gosto antes de ir para a escola,

como: “cabelo de Assolan¹⁵!” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025). Mas sem compreender que era racismo, fato que só veio ocorrer quando já estava no ensino superior.

Professora Dandara é uma mulher cis e professora quilombola – optou por não atribuir a si uma cor, se define apenas como quilombola – de 29 anos de idade, mãe de dois filhos. Reside desde que nasceu na comunidade quilombola de São Braz, pertencente à cidade de Santo Amaro da Purificação, no recôncavo da Bahia. Sua comunidade foi certificada como comunidade quilombola pela Fundação Cultural Palmares no ano de 2009. Possui magistério, Licenciatura em Pedagogia (formou-se em 2023) e cursa atualmente Enfermagem, destinando o seu olhar para a saúde de mulheres negras quilombolas. Atua como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública da sua comunidade.

Figura 8 - Representação da Professora Dandara



Fonte: Gerada por IA - Plataforma Chat GPT (2025).

Apesar de sempre residir na comunidade de São Braz, cresceu e foi educada sem possuir o conhecimento de que a sua comunidade era remanescente de quilombo. Em sua narrativa, enfatiza que sempre houve o silenciamento das questões raciais em sua comunidade: “[...] Essa questão das relações étnico-raciais nunca foi trabalhada, nunca foi levada em consideração. Simplesmente não existia [...]” (Professora Dandara, informação verbal, 2025), o que dificultou o seu reconhecimento enquanto quilombola na infância.

O silêncio foi sendo rompido aos poucos por uma outra professora residente na comunidade, que insistia em abordar a questão racial com os demais integrantes do grupo. Foi a insistência dessa professora que fez Professora Dandara iniciar o seu reconhecimento enquanto moradora de um quilombo, um pouco antes da sua entrada no curso pesquisado.

¹⁵ Fazendo referência a Esponja de Lã de Aço da marca fabricante Assolan.

Hoje, conhecedora da sua identidade quilombola, integra a associação quilombola de sua comunidade, ocupando o cargo de secretaria de finanças.

Pesquisadora Carolina é uma “mulher preta, africana, imigrante e acadêmica” (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025) de 32 anos de idade. Possui nacionalidade guineense, sendo filha de pais agricultores residentes na zona rural do país. A falta de recursos financeiros de sua família para investir em sua educação levou-a a participar do Processo Seletivo de Estudantes Internacionais da UNILAB e vir para o Brasil dar continuidade à sua formação, onde contou com uma bolsa de auxílio permanência fornecida pela instituição. Morou em São Francisco do Conde, Bahia, onde cursou Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e Licenciatura em Pedagogia (formou-se em 2020), saindo em 2021 para cursar o mestrado em educação no Paraná, estado onde permanece cursando doutorado também em educação.

Figura 9 - Representação da pesquisadora Carolina



Fonte: Gerada por IA - Plataforma Chat GPT (2025).

A Pesquisadora Carolina tem explorado uma outra possibilidade dada pelos cursos de nível superior no Brasil, a pesquisa. Diferentemente das colaboradoras que a antecederam, Carolina nunca exerceu a docência aqui no Brasil. De acordo com sua narrativa, isso ocorre, pois, para que os estrangeiros e estrangeiras consigam trabalhar em escolas, é preciso uma indicação realizada por alguém ou por meio do ingresso por concurso público, sendo que, no último caso, é necessário ser uma pessoa naturalizada.

Além disso, retrata as formas precárias de trabalho, sobretudo, salários baixos aos quais alguns colegas estrangeiros e a própria colaboradora enfrentaram no Brasil para continuar seus estudos. Ela tem atuado como avaliadora de concursos em prefeituras e em

bancas de heteroidentificação, incluindo a própria universidade em que cursa doutorado, além de trabalhar em um projeto de tratamento documental, também vinculado à universidade.

Reconhece que em seu país de origem as questões raciais se diferem das questões raciais no Brasil. Ela veio se reconhecer enquanto uma pessoa negra ao sair do seu contexto cultural e inserir-se no contexto brasileiro. Para melhor compreensão, vejamos a explicação da Pesquisadora Carolina:

[...] Então, [n]a minha realidade, a questão de raça... a gente tá falando mais das questões étnicas. É diferente daqui. Étnico lá é a questão dos grupos étnicos, têm Balanta, Papel... grupos linguísticos, grupos que têm a sua própria língua, a sua própria cultura, a sua própria filosofia da vida, entendeu? Então esses grupos no meu país, são 16 grupos, totalmente diferentes um do outro, e eu sou de uma dessas etnias. Então, quando você fala de raça, está falando desses grupos. “Ah, você é de que raça?” Eu sou papel, eu sou Balanta, eu sou Manjaco. É muito diferente do que é aqui no Brasil, que é essa questão racial mesmo. Então assim, quando eu cheguei no Brasil, eu fui descobrindo o que era isso, e fui também me entendendo enquanto uma mulher preta, porque no meu país não era uma coisa que eu precisasse me identificar como uma mulher preta, entendeu? No máximo era o meu nome e o nome dos meus pais. Aqui no Brasil foi que comecei a ter contato com essa questão e, a partir disso, também a me ver enquanto uma pessoa preta. Não é que no meu país eu não me veja enquanto uma pessoa preta, eu sou lá, só que não preciso me afirmar (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Por meio do relato da Pesquisadora Carolina, no contexto de Guiné-Bissau, a identidade individual e coletiva é definida prioritariamente pelo pertencimento étnico-cultural, não pela cor da pele. No Brasil, entretanto, a categoria “raça” assume outra configuração, vinculada sobretudo aos fenotípicos, cabelo e cor. Assim, a vivência no contexto brasileiro levou a colaboradora a ressignificar sua autoimagem, passando a afirmar-se como mulher negra. Isso demonstra que a construção da identidade racial não é universal, mas socialmente situada, sendo atravessada por diferentes sistemas de classificação e significação.

A experiência da Pesquisadora Carolina nos dois contextos, tem refletido na sua trajetória de pesquisa. Suas temáticas são voltadas para as crianças africanas, tanto no contexto de Guiné-Bissau quanto nas experiências desses *sujeitos* no contexto brasileiro, estudando as relações das crianças africanas no contexto escolar do Paraná.

5.3 DA ESCOLA AO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNILAB - CAMPUS DOS MALÊS: CAMINHOS, (IN)CERTEZAS E NOVOS ROTEIROS

Neste espaço, iremos nos aprofundar nas trajetórias escolares das colaboradoras, da infância até a chegada ao Curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês. Os relatos

constroem linhas do tempo pessoal que vão desde as primeiras experiências escolares na infância até a universidade, revelando como a identidade delas são moldadas por experiências educacionais e sociais.

O nosso trabalho anterior (Jorge, 2023b), nos revelou entre outros aspectos, que os *sujeitos* que ingressam no Curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês, de forma predominante, ingressam nele por esse se apresentar como uma forma de ingressarem em um curso de nível superior e ampliar as possibilidades de inserção profissional, em que inicialmente essas e esses não se identificam e não queriam estar cursando. Esse elemento se refletiu novamente neste estudo.

As trajetórias das colaboradoras demonstram que a chegada ao curso de Pedagogia foi, por vezes, um percurso árduo, de frustrações, incertezas, quebras de sonhos, sobretudo por questões socioeconômicas de suas famílias. A chegada ao curso de três das quatro trajetórias presentes na pesquisa, foi por “acaso”, mas, ao longo das narrativas, percebemos que a permanência se tornou uma escolha após vivenciar o currículo do curso nas mais diversas formas que esse se traduziu ao longo de sua formação acadêmica. A ordem de abordagem das trajetórias segue a mesma adotada anteriormente.

A trajetória escolar da **Professora Lélia** iniciou-se aos 5 anos de idade, na pré-escola, em sua cidade natal, em uma instituição particular. O ensino na instituição era vinculado à realidade local e havia uma aproximação com os professores e professoras, sobretudo, por Marcionílio Souza ser uma cidade com cerca de 9.267 habitantes (IBGE, 2022), o que fazia com que esses e essas conhecessem as famílias das crianças que frequentavam a unidade. A colaboradora relata que, nesta escola, sentia que os professores e as professoras acreditavam em sua capacidade intelectual e havia um cuidado e respeito com seu corpo. A escola estruturava o seu repertório pedagógico a partir da abundância de recursos naturais disponíveis na cidade, promovendo uma aprendizagem conectada ao território.

Já a etapa do Ensino Fundamental foi realizada em uma escola pública, devido à inexistência de escolas particulares desse nível na cidade e às questões econômicas de sua família, que impossibilitou seus pais de realizar o movimento feito por outras famílias na época, o de deslocar seus filhos para escolas das cidades circunvizinhas. A partir desse momento, a realidade escolar da colaboradora passou por uma transformação, conforme relata:

E aí, quando eu saio da Educação Infantil e vou para os Anos Iniciais e Finais, eu me deparo com uma instituição lotada, onde o cuidado e o afeto já não eram, assim, o foco do processo, mas sim passar. O objetivo, de fato, era que a gente pudesse dar conta dos critérios e das áreas, das diversas áreas de conhecimento. E aí eu comecei

a lidar, por exemplo, com uma divisão de banheiros; comecei a lidar, por exemplo, com desejos pessoais e que me contrariavam na sala, nos lugares ali, sempre questionada e o “não” sempre na minha frente, assim... em vários sentidos. Agora mesmo a gente está no São João, e eu adorava dançar, mas eu nunca podia dançar com uma roupa que eu queria, que era a roupa parecida com a da minha amiga. É... e é muito comum isso, né? Hoje em dia ainda é muito comum. Em seguida, eu vou para os Anos Finais, mudo de instituição, saio dos Anos Iniciais que era a escola em um bairro que era uma comunidade, a gente chamava de pé do morro, era onde eu morava [...], onde estudava. E aí, depois, eu vou para o Colégio Tamburi, saio do Rui Barbosa e vou para o Tamburi (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

O seu ingresso na etapa dos Anos Finais foi fruto da luta de alguns professores e professoras, que realizaram uma articulação política junto ao prefeito para a criação da escola devido às condições de superlotação, a sua mãe era uma das integrantes da equipe de docentes e Professora Lélia foi também sua aluna. Após isso, a Professora Lélia acessou o Ensino Médio ainda na sua cidade natal, na escola que já havia sido espaço de formação para seus pais e irmãos. A realidade era divergente das demais escolas que tinha frequentado até então, o que a levou a perceber as desigualdades educacionais e socioespaciais.

Como filha de professores, e especialmente pela relação próxima com sua mãe sindicalista, Professora Lélia adquiriu desde cedo um repertório político sobre a educação, por meio de materiais e diálogos com sua mãe. Ao ingressar no Ensino Médio, as situações que viveu a obrigaram a mobilizar esse repertório em prol de si e também em prol dos outros. Seu primeiro ano do Ensino Médio foi marcado pela falta de recursos pedagógicos, estruturais e de acolhimento aos educandos e educandas, vivenciando até momentos em que foi negado o direito da merenda escolar aos educandos e educandas por parte da gestão da escola.

Consoante Professora Lélia, foi nesse momento que ela começou a se posicionar politicamente contra situações de opressão, pois, se solidarizou com seus colegas que vinham da zona rural de seu município que na maioria das vezes chegavam à escola sem tomar café da manhã.

[...] um grupo de jovens do centro da cidade começaram a fazer guerra de maçã na sala. Eu não estava nesse dia. Eu faço tratamento ortodôntico desde quando eu me entendo por gente, porque eu nasci com lábios leporinos, então sempre ia para Salvador fazer manutenção, fazer acompanhamento de fono, porque era gratuito [...]. Quando eu cheguei no dia seguinte eu me deparei com um decreto, colocado pelo diretor... um decreto não! um posicionamento dele, de que toda a comunidade discente estaria sem lanche por uma semana. Aquilo foi um absurdo! [...] Naquele momento eu fui na direção, porque o meu colega começou a passar mal, ele vinha da zona rural. [...] Eu já conhecia a cartilha da LDB que passava para estudantes, minha mãe sindicalista, eu falava com ele [o diretor]: “olha aqui, na LDB disse que a gente tem direito a voz, que a gente tem direito à alimentação. Esse recurso está vindo para a instituição e o que está sendo feito com esse recurso durante essa semana? Como é que um grupo de jovens, inclusive o seu enteado estava no meio, protagonizando isso, e aí os estudantes de modo geral vão ficar sem alimentação?” [...] Foi um embate muito sério a ponto de, nos dias seguintes, quando eu contei para minha mãe, ela fazer comida e levar para a gente comer. E aí queriam barrar ela de entrar para poder

oferecer a comida, só que, além de mãe, ela era sindicalista. Ela podia entrar naquele espaço ali não só para acompanhar o meu processo, mas também para movimentar enquanto sindicância, né? [...] Então ela conseguia entrar e levava comida, distribuía para a gente da sala e para alguns outros colegas também (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Diante da situação relatada, a rotina da colaboradora na escola passou a ser difícil, mas ela não desistiu de dar seguimento a sua formação naquela escola, até mesmo devido ao fato de que era a única opção de escola que tinha. Ela compreendeu desde cedo que a sua cidade não oferecia muitas possibilidades de dar seguimento a sua formação, mas ela já tinha decidido que o ensino superior era uma meta, a qual iria cumprir. Para isso, seria preciso um movimento realizado anteriormente por sua mãe, mudar-se de sua cidade natal para Lauro de Freitas (BA).

Como estratégia para tal, a colaboradora anos antes do seu ingresso no Ensino Médio, demonstrou a uma prima, moradora na época em Lauro de Freitas e que cursava engenharia da computação na Universidade Federal da Bahia (UFBA), que também tinha o interesse em realizar um curso de ensino superior, fazendo um acordo de que a prima a acolheria em sua casa, assim como a mãe dessa prima fez com sua mãe, e, em troca, elas dividiriam os trabalhos domésticos.

Na época a Professora Lélia pensou que o acordo não se cumpriria, mas aos dezesseis anos, enquanto ainda cursava o seu primeiro ano de Ensino Médio e em meio aos conflitos ocasionado pelo seu posicionamento frente a suspensão da merenda, sua prima e sua mãe decidiram que era o momento de Professora Lélia ampliar suas possibilidades de ingressar no Ensino Superior, da qual a mudança para Lauro de Freitas foi o primeiro passo. Assim, Professora Lélia partiu de Marcionílio de Souza, com seu sonho, medo de viajar sozinha pela primeira vez e 90 reais destinado para adquirir um celular e um chip para contatar sua prima ao chegar na rodoviária.

Já em Lauro de Freitas, Professora Lélia deu continuidade ao seu Ensino Médio, contando com a ajuda de uma diretora, mãe de uma amiga de sua prima. No entanto, logo após sua chegada, a prima dela precisou mudar-se de cidade e a colaboradora passou a residir sozinha na casa de sua prima. Ela narra esse momento, bem como a estratégia adotada para que não desconfiassem que residia sem nenhum responsável:

[...] Eu [...] fingia que era minha mãe, porque a minha letra e a dela são bem parecidas. Ninguém nunca sabia qual era a letra da minha mãe (risos); nunca tinha visto a cara dela. Para todo mundo, minha mãe era uma mulher que era desinteressada [...] do estudo da filha, porque ela nunca ia. Todas as reuniões eu tinha justificativa [...] porque ninguém podia saber que eu morava sozinha, porque minha prima, assim

que eu cheguei lá, em seguida passou no concurso em Wagner e ela falou: “e agora?” Eu falei bem assim: “tu vai e eu fico sozinha” [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

A etapa do Ensino Médio, marca profundamente a trajetória da colaboradora, pois foi o momento de (re)construir a sua identidade de gênero, ao ter contato com pessoas integrantes da comunidade LGBT com as quais percebia algumas similaridades, pois no Ensino Fundamental, ela começou a se perceber diferente, em meio as normas regulatórias baseadas sempre pelo sexo biológico dos *sujeitos*, como, as relatadas pela Professora Lélia: a divisão de banheiros e o desejo de sair vestida de caipira, como suas amigas, mas não sabia nomear seu desconforto com as divisões e as proibições. Essa vivência está em consonância com as reflexões de Reis (2019), acerca do processo de construção da identidade de gênero de mulheres trans. Consoante o autor, a sensação de não se encaixar na norma social, a não correspondência entre sexo biológico e gênero, acompanha essas mulheres desde a infância.

No entanto, o início da reconstrução da identidade de gênero da colaboradora ainda no Ensino Médio, não se deu de maneira harmoniosa, mas sim em meio a violências físicas e verbais praticadas, sobretudo, pelos *sujeitos* que deveriam educar e combater, por meio de suas ações pedagógicas, qualquer tipo de discriminação: os professores e as professoras. Uma experiência violenta vivida pela Professora Lélia, marcou o seu processo de construção de identidade de gênero. A ação foi praticada pelo seu professor de educação física em uma das aulas, conforme traz a colaboradora:

[...] Fui para um teste prático [...], que era as meninas jogando vôlei e os meninos jogando futebol. Eu cheguei para ele [o professor] e falei: “eu não gosto de futebol, não quero jogar futebol, não tenho amizade com os meninos, eu só tenho amizade com as meninas. Então eu queria jogar vôlei”. Mulher, esse homem virou o cão comigo, ele falou bem assim: “você vai jogar futebol se não quiser tomar zero, porque a prova quem faz sou, quem avalia sou eu, e você vai fazer o que eu mando”. Eu falei: “mas professor, o que tem eu fazer vôlei? Deixa eu fazer vôlei, as meninas estão tudo lá” [...]. Daí as meninas também começaram a chegar pra ele e falar: “ô professor, deixa ela [...], ela é menina que nem a gente”. [...] Daí o professor: “não, não, não, não, não”. Aí eu falei assim: “professor, por favor”. Ah, menina, quando eu falei por favor e abaixei o tom de voz, esse homem veio para cima de mim. [professor] “Você tá achando que eu vou deixar você jogar com as meninas? Você é um homem, você é um viadinho” [...]. Ele me puxou pela quadra e me arrastou, dizendo que eu iria jogar naquele momento [...] e eu: “professor, mas eu não tenho chuteira, não tenho nada disso”. Daí ele: “jogue descalço!”. [...] Foi a pior cena da minha vida. Eu chorava e ele: “você não vai sair, você vai jogar” e ele me puxando [...]. Aí os meninos viram que ele passou dos limites quando eu caí. Daí vieram, puxaram ele e aí começaram a gritar; abriram o portão e aí eu fui para a diretora [...]. Eu falei bem assim: “eu gostaria de chamar uma reunião com esse professor, porque o que ele fez não está correto e eu exijo que ele seja punido”. Aí todo mundo olhou pra minha cara. “Exijo que ele tenha uma punição porque ele me humilhou na frente de todo mundo, me chamou de viadinho, disse que jamais eu seria uma

mulher...então eu quero que ele me peça desculpas”. E aí foi um inferno [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Nesse episódio, o corpo da Professora Lélia é construído como campo de disputa simbólica e disciplinar: o professor recusa seu reconhecimento como menina, recorrendo à violência para reafirmar a cisnormatividade e a masculinidade hegemônica. A escola, aqui, se apresenta como um dispositivo regulador dos corpos, no sentido foucaultiano¹⁶, onde a diferença de gênero é policiada, corrigida e punida. A agressão — física e verbal — traduz uma tentativa de relocar a colaboradora na ordem do masculino, negando-lhe o direito à autoidentificação e à performance de gênero escolhida. A resposta da Professora Lélia, ao denunciar o professor e exigir punição, constitui um ato político de resistência, por meio do qual ela se posiciona como *sujeito* de direitos, desafiando a lógica institucional que tentou silenciá-la.

Ainda no Ensino Médio, a Professora Lélia viu novamente a disparidade entre o ensino público e o ensino privado, agora em um contexto ao qual não pertencia. Com as poucas possibilidades a que teve acesso em sua cidade, bem como sua família, a colaboradora relatou dificuldades em se expressar, devido a vícios de linguagem herdados do seu contexto anterior e como isso afetava o seu relacionamento com os colegas. Mas, com o auxílio de sua mãe, ela conseguiu vencer esse obstáculo e se impor:

Eu tinha uma amiga minha que fazia [o Ensino Médio em escola] particular e via que [eu] estava muito atrasada. Então, eu não falava assim... meu português era português de uma cidade de interior, de quem não tinha muita instrução, minha família, né? Falava de uma forma muito coloquial, então eu também me expressava desse modo: “probrema” essas coisas assim...eu era muito zombada nesse período, mas eu era ousada e chegava lá e papá! “O probrema” é que não sei o quê e não sei o quê. Quando minha mãe descobriu que eu estava sendo zoada na escola, ela foi lá e me deu um livro, a língua de Eulália, do Marcos Bagno. Ave Maria, eu comi aquele livro, estudava, estudava como se estudava uma teoria, porque quando alguém vinha falar, pensando em me ridicularizar, eu entendia que era um preconceito linguístico, mas eu sabia que tinha que me adaptar também (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

A mãe da colaboradora sempre aparece como a figura que a motiva, diante das dificuldades enfrentadas em sua escolarização. Ainda cursando o segundo ano do Ensino Médio, iniciou sua formação em cursos preparatórios para o vestibular, a exemplo do Pré-Vestibular Universidade para Todos (UPT), da UNEB e a Oficina de Cidadania, promovida pela UFBA. Entretanto, em virtude das limitações socioeconômicas enfrentadas por sua família, viu-se pressionada a ingressar precocemente no mercado de trabalho, assumindo diferentes atividades que se apresentavam como possibilidade de sustento e

¹⁶ Para maior aprofundamento, indicamos a obra "Vigiar e Punir" (1987), de Michel Foucault.

continuidade de seus estudos. Assim, trabalhou como empacotadora em um mercado distante de onde morava e estudava, o que gerava atrasos em sua chegada à escola.

Os pais da colaboradora tinham feito uma pré-escolha das possibilidades de cursos que ela deveria realizar, Direito ou Medicina. Dentre as opções, a sua escolha foi Direito. O seu ingresso em cursos pré-vestibulares, as dicas de sua prima e sua mãe, a ajudaram a passar no curso desejado em uma instituição privada em Salvador, com uma bolsa de 50%. No entanto, sua família não pôde arcar com os outros 50%, fazendo-a desistir do curso e buscar outras possibilidades.

Assim, intensificou seus estudos visando o ingresso em uma universidade pública e ingressou na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, em São Francisco do Conde. Na época, em meio a frustração de não poder cursar Direito e a pressão para suprir suas necessidades, já que de maneira recorrente ouvia de seus pais: “já foi embora de casa, já tem um tempo já, tem que começar a se virar” (Professora Lélia, informação verbal, 2025), ela realizou todo o processo sem o conhecimento de seus pais, incluindo a sua mudança de Lauro de Freitas para São Francisco do Conde.

A reação da sua família foi uma mistura de surpresa, desconfiança e incredulidade diante da escolha da colaboradora:

Aí eu passei na UNILAB [...], que [foi o curso e instituição que] a nota dava também. Passei como cotista de escola pública, que exigia o Ensino Médio. E aí eu fui, assim, escondida. Peguei meus panos de bunda (gargalhada), me piquei pra São Francisco do Conde. E aí, três meses depois, meus pais me ligaram e falaram bem assim: “tua prima disse que tu não tá em casa, não”. E eu falei bem assim: “eu me mudei” (gargalhada). “Tu se mudou pra onde?” Eu disse: “eu estou morando em São Francisco do Conde”. [pais da Professora Lélia] Está fazendo o que aí? Tá de namorado, é? Eu falei: “Não, eu vim estudar. Eu não saí daí pra estudar? Eu vim estudar. Passei numa universidade pública” (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

O relato evidencia como o ingresso na UNILAB representou um momento de ruptura e transformação pessoal. Embora relate com um certo humor, o gesto carrega implicações profundas, das quais não podemos deixar de mencionar: representa o ingresso na universidade pública por meio das cotas e sinaliza um processo de ascensão social e educacional. A reação da família — que inicialmente associa a mudança a um relacionamento amoroso — evidência como as normas de gênero ainda influenciam a percepção sobre os motivos que levam uma jovem, sobretudo trans, a deixar o lar. A narrativa revela, assim, tensões geracionais e familiares em torno da decisão de estudar, ao mesmo tempo em que marca o surgimento de uma nova identidade: a de universitária que constrói sua própria trajetória.

A colaboradora deu início a sua formação acadêmica no Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades. Em seguida, ingressou no curso de Pedagogia. Esse não era a sua opção, mas sim Antropologia. Todavia, por meio das vivências que teve no curso anterior, que a aproximou da área de Pedagogia, esse curso virou um sonho. Questionada como se deu a escolha, ela relata:

É engraçada essa história, porque [...] eu ia pra outra área, e no dia de me inscrever, [...] eu tive o sonho que eu chegava lá, marcava Pedagogia e dava uma gargalhada. Eu tenho um negócio com sonho desde criança. Então, a morte da minha primeira avó, por exemplo, [...] eu sonhei e escrevi. A da minha avó agora eu sonhei [...] que ela vinha dando risada, pegava na minha mão, me abençoava sorrindo e ia se afastando. [...] Então, os sonhos sempre me marcaram muito, e o curso de Pedagogia pra mim foi um sonho. Mas foi um sonho que não era da minha família, não era um sonho a priori meu, foi um sonho que eu tive. Eu sei que isso tinha muitos traços subjetivos também, porque eu já estava atuando enquanto profissional da educação. Eu na época já era monitora do projeto mais educação de São Francisco do Conde, já atuava na cidade como professora, como monitora, na verdade, participava das formações de secretaria de educação, fui me filiando também às ideias da educação [...]. Mas a Pedagogia, para mim, veio de uma base familiar, a educação veio dessa base familiar. Então eu tinha esses bons exemplos de professores e professoras durante o meu processo de escolarização. E depois eu comecei a almejar ser a professora. Mas tudo com muita recusa, assim, porque eu entendia que o salário era baixo. Eu entendia a desvalorização, então não fui romantizada, não fui com a ideal [...]: “ah, eu vou ser professora e vou ser rica”. Eu fui com a ideia de que eu vou qualificar a minha prática, vou deixar de ser a monitora e vou passar a ser professora. E eu vou ter direito a voz e credibilidade no espaço que eu estiver dando aula, a partir do momento que tiver na Pedagogia (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

A chegada da colaboradora ao curso de Pedagogia coincidiu com o momento de criação dele. Assim, a escolha foi perpassada também pelo desejo de contribuir com a definição do curso, de se aproximar e aprender com as docentes de Pedagogia das quais admirava suas práticas educativas em sala de aula e que chegaram ao Campus dos Malês junto com ela. O que a levou a compor a comissão de criação do curso como representante discente. Ao longo do curso a colaboradora participou de programas institucionais científicos e de iniciação à docência.

A **Gestora Petronilha** realizou toda a sua formação básica em instituições públicas de ensino de sua cidade natal, São Francisco do Conde. Diferentemente da Professora Lélia, frequentou a creche. Essa foi a forma que sua mãe achou de colocá-la em um lugar seguro, onde ela seria cuidada enquanto trabalhava. A colaboradora expressou o desejo de ter estudado nas escolas de seu bairro, algo que nunca foi permitido por sua mãe, baseada na crença de que as instituições de ensino situadas no centro da cidade ofereciam maior qualidade educacional.

A entrada em um curso de Pedagogia nem sempre começa com certezas, às vezes, ela nasce da luta, da exaustão e, sobretudo, da escuta sensível ao que os *sujeitos* presentes nos espaços educativos estão dizendo. É o que expressa a Gestora Petronilha. No caso em questão, a etapa final da conclusão da graduação em Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades (BIH) representou não apenas o encerramento de uma etapa acadêmica, mas também o momento mais intenso de um período de sobrecarga física e emocional. A exigência de leituras extensas, a multiplicidade de tarefas e a necessidade de contribuir financeiramente com a família, configuraram um cenário de exaustão que, inicialmente, levou à recusa de prosseguir com novos estudos.

O cansaço era tão profundo que a decisão parecia definitiva, conforme narra a colaboradora: “[...] não vou fazer mais nada. Eu tô cansada, não vou fazer mais nada. Mas aí, eu já tinha um processo anterior de trabalhar na escola, então eu já tinha sido tocada, de certa forma, por esse olhar com a criança [...]” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025). A graduação havia exigido tudo, mas a vivência prévia no ambiente escolar, ainda que não na função de docente ou gestora escolar, revelou-se determinante na escolha de seu próximo passo. Antes mesmo de se tornar professora, ela já habitava o espaço escolar ocupando cargos, como auxiliar de disciplina e depois agente administrativo, que a colocava em contato com crianças que, intuitivamente, a chamavam de “pró”.

Esse apelido, simples e afetuoso, foi mais que um gesto de carinho para a colaboradora: foi um reconhecimento. Mesmo sem formação pedagógica, aquelas crianças enxergavam nela algo que talvez nem ela tivesse percebido ainda. E foi esse olhar infantil, puro e potente, que a fez repensar sua trajetória. Diante da possibilidade de escolher entre Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Língua Portuguesa, ela percebeu o valor que emergia da prática educativa. Assim, optou pela Pedagogia não por acaso, mas por compromisso com as crianças, ela sentiu que precisava se preparar para correspondê-las.

Por meio do relato da colaboradora, foi possível perceber como a formação docente pode emergir de experiências não formais, sendo atravessada por dimensões afetivas, sociais e simbólicas dos *sujeitos*. A construção da identidade profissional, nesse contexto, não se dá de maneira linear, mas por meio de vivências que interpelam o *sujeito* e o convocam a assumir seu papel na educação com consciência crítica e sensibilidade.

Já a **Professora Dandara** iniciou sua trajetória escolar em sua comunidade, São Braz. Na época, o ensino em sua comunidade era dividido em duas escolas, as únicas existentes na comunidade. Uma terceira fechou devido a problemas estruturais e nunca mais voltou a funcionar. A primeira atendia a etapa da Educação Infantil até o Ensino Fundamental, Anos

Iniciais e outra destinada ao atendimento dos Anos Finais, cenário que segue até os dias atuais, conforme relato da colaboradora. Isso a obrigou a realizar o seu Ensino Médio na cidade de Santo Amaro da Purificação (BA), ainda na época das habilitações, se formando em magistério aos 17 anos de idade.

No entanto, a escolha pelo magistério — que, quatro anos depois a levaria ao curso de Pedagogia — não foi feita autonomamente, de acordo com ela:

[...] eu fui para o magistério porque minha mãe me forçou praticamente. Ela falou: “você não vai fazer formação geral. Você vai fazer magistério, porque fazendo magistério você já sai com a formação”. E naquela época não era obrigado ter Pedagogia para atuar na sala de aula, né? A pessoa podia atuar com o magistério. [...] Foi por livre e espontânea pressão da minha mãe que ela disse: “você vai fazer. Você vai fazer magistério que você vai sair com formação geral, formação geral não presta para nada. No Teodoro [instituição de ensino na qual cursou seu Ensino Médio] não tem mais nada” (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

O relato da Professora Dandara ressalta uma experiência comum na trajetória de professores e professoras Farias et al. (2009), mas pouco discutida no campo da formação docente: a escolha pela docência mediada por pressões familiares. A família da Professora Dandara queria uma formação “útil” que a inserisse no mercado de trabalho rapidamente, coincidindo na época com a proposta do curso de magistério. Esse permitia a atuação direta em sala de aula, sem a exigência de formação superior em Pedagogia. Isso tornava o magistério uma alternativa “mais prática” para jovens de classes populares, especialmente mulheres, que buscavam inserção rápida no mercado de trabalho. O investimento na formação nesse caso, estava na empregabilidade imediata.

Outro aspecto que o relato da Professora Dandara nos sugere, ao abordar que o magistério era a única opção fornecida pela sua instituição de formação, diz respeito à forma como o contexto escolar pode a vir contribuir para a limitação de escolhas. A escola, nesse caso, não aparece como espaço de ampliação de horizontes, mas como um ambiente que reforça trajetórias já determinadas, especialmente para pessoas pertencentes aos grupos minoritários, como a Professora Dandara e demais integrantes de sua comunidade.

Essa trajetória marcada pela imposição pode influenciar profundamente a construção da identidade profissional. O ingresso no magistério, quando ocorre sem uma motivação mais intensa, pode gerar conflitos internos, afetando a relação com o ensino, com os educandos e as educandas e com a própria profissão. No entanto, tal experiência também pode abrir espaço para ressignificações, quando o *sujeito* encontra novos sentidos para a profissão a partir da prática cotidiana, mesmo que a escolha inicial tenha sido forçada ou feita sem maior identificação com o campo.

É o que nos revela a trajetória da Professora Dandara, que dedicou os quatro anos posteriores a sua formação em magistério, à busca por qualificação técnica, fazendo diversos cursos fora de sua cidade, dentre os quais ela destaca em sua narrativa, informática e auxiliar de laboratório químico. Logo em seguida, ingressou no curso de Licenciatura em Pedagogia. O ingresso foi precedido pela gestação do seu primeiro filho e a indefinição de qual curso seguiria, diante das possibilidades acessíveis na época. Quanto a isso, vejamos como se deu a escolha pelo Curso de Pedagogia da UNILAB:

[...] Em 2018 [...] surgiu a vaga pela UNILAB, e eu ainda nem tinha muita ciência de que a comunidade era quilombola. Aí uma professora aqui da comunidade, que era mais por dentro desses assuntos, chamou a minha atenção. Fiz a UPT também, Universidade Para Todos, e aí nessa época eu passei para a Pedagogia na UNEB, em Salvador; passei para a segurança do trabalho pelo EJA, no IFBA, aqui em Santo Amaro, curso técnico. Tinha também feito processo seletivo na faculdade particular, passei em tudo na mesma época (risos). E eu peguei e fiz o processo seletivo da UNILAB, aí passei pra UNILAB também e falei: “Eita, misericórdia! Não tinha nada para fazer, agora já passei em tudo ao mesmo tempo. Mas eu vou para o UNILAB porque já é o curso dentro da minha formação e, querendo ou não, vai ser mais fácil do que eu ir estudar em Salvador ou então fazer um curso técnico. Eu vou fazer logo um curso superior e não vou pagar na universidade federal”. E aí foi uma professora daqui, chamada Lívia, que tinha falado que a comunidade era quilombola [...] e ela chamou nossa atenção para a gente se inscrever. Fiz o memorial, não passei pelo Enem nem nada. Foi o processo seletivo específico, em que a gente tinha que fazer tipo uma redação da história de vida. Aí passei em segundo lugar para Pedagogia. E aí foi aí que comecei a estudar na UNILAB (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

Ao chegar no curso a colaboradora relata que inicialmente não compreendia o motivo pelo qual a questão racial era tão discutida, mas, com o passar do tempo passou a se reconhecer enquanto quilombola e a compreender a necessidade de afirmar essa identidade. Atualmente, realiza o curso que, silenciosamente, sempre quis fazer, mas, que as escolhas pré-estabelecidas pelos dois primeiros grupos sociais ao qual integrou, bem como fatores socioeconômicos, a impossibilitaram: Enfermagem. Apesar do investimento na formação em outra área, seu olhar segue voltado para sua comunidade de origem, algo que ela relaciona à experiência formativa proporcionada pelo curso de Pedagogia e pela UNILAB.

Já a **Pesquisadora Carolina**, embora venha de um contexto diferente do brasileiro, demonstrou que o ensino em países que foram colonizados por Portugal possui similaridades no que tange ao sistema de ensino e as desigualdades educacionais, inevitavelmente inseparáveis do poder econômico das famílias. A colaboradora guineense, iniciou tardiamente a sua trajetória escolar, destacando como a Educação Infantil pública era inexistente em sua época na Guiné-Bissau. Isso revela como disparidades sociais e econômicas afetam o acesso à educação desde os primeiros anos: “Eu não participei da Educação Infantil, porque, lá no meu

país, [...] na minha época, não tinha Educação Infantil pública. Agora tem, mas bem pouca e o que tem mais é privada e é muito caro” (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

No entanto, apesar das limitações, ela conseguiu avançar até o ensino superior por meio da obtenção de uma bolsa de estudos para a UNILAB¹⁷, o que mostra superação e a importância de políticas públicas inclusivas. No caminho até conseguir a bolsa, ela contou com amigos que tinham feito anteriormente o movimento de imigrarem para o Brasil e ingressaram na UNILAB, no Ceará. Essa é uma dinâmica que se repete, conforme relata:

[...] quando o processo da UNILAB abre, os amigos que estão aqui nos avisam lá. Eu sou da segunda turma dos Malês, né? Na primeira turma tinha um tio meu, da minha mãe, mas eu não soube por ele. Eu soube através da própria embaixada. Fiz todo o processo, me inscrevi e, depois que a minha inscrição foi homologada, fiz a prova e aprovei. Aí eu vim com outros colegas, uns foram para o Ceará e eu vim pra Bahia. Na inscrição você escolhe o curso que você quer, eu escolhi BHU. BHU são dois anos de curso e, terminando BHU, já pensando em um curso de licenciatura, né? [...] (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Ao escolher a UNILAB, a colaboradora ingressou com o objetivo de cursar prioritariamente a Licenciatura em Ciências Sociais e como segunda opção, a Licenciatura em História. Na época de sua chegada à UNILAB, o Campus do Malês, bem como os cursos estavam sendo implementados. Assim, dentre as opções de cursos disponíveis na época, ainda não tinha o de Ciências Sociais. A colaboradora relatou que precisou, como uma estratégia para manutenção da sua bolsa de permanência fornecida por meio do Programa de Assistência ao Estudante (PAES)¹⁸, realizar componentes comuns entre os cursos até a finalização do processo de implementação e abertura do edital para o ingresso no segundo ciclo formativo do BIH, o qual o curso de Pedagogia está entre as opções de formação disponíveis.

A intenção inicial da colaboradora era migrar para Ciências Sociais. No entanto, no momento da inscrição para ingresso, houve um erro no envio de seu histórico escolar, o que impediu sua entrada no curso desejado naquele semestre. Quando finalmente surgiu a oportunidade de mudar para Ciências Sociais, a sua escolha foi permanecer em Pedagogia. O momento é relatado:

Quando abriu de novo [o edital para o segundo ciclo formativo], não sei o que aconteceu. Eu me lembro de: “ah, tô gostando de Pedagogia. Eu vou ficar, não vou fazer mais. Eu vou ficar”. Nesse momento que eu decidi querer ficar, foi que comecei a pegar as [matérias] obrigatórias. [...] Meus colegas já estavam bem adiantados, teve semestre que peguei 5 disciplinas, 6, 7 disciplinas para poder alcançar meus colegas. Assim, eu falo sempre que eu caí em Pedagogia de paraquedas. Pedagogia não era o

¹⁷ Por meio do Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI) gratuito para os cursos de graduação da Unilab, a colaboradora escolheu o BIH, realizou todas as etapas em seus países de origem e veio realizar sua graduação no Brasil.

¹⁸ Financiado com recursos provenientes da Política Nacional de Assistência Estudantil (PNAES).

curso que eu queria, acabei ficando lá porque eu não tinha opção, inicialmente. Aí, depois, quando eu tive oportunidade de mudar, eu já estava apaixonada pelo curso, decidi ficar e fiz Pedagogia (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

O relato evidencia como a experiência universitária pode ressignificar expectativas iniciais, transformando uma decisão inicialmente marcada pela ausência de opções em um processo de identificação e pertencimento. A “queda de paraquedas” deu lugar a um envolvimento afetivo e intelectual que consolidou a permanência no curso, mostrando que a formação docente é também fruto de encontros inesperados, descobertas pessoais e de um movimento constante de reconstrução de sentidos. Além disso, impulsionou a colaboradora a aprimorar outra vertente da sua formação, contribuindo com o campo da pesquisa em educação.

As trajetórias de vida e escolares das colaboradoras, embora singulares e oriundas de diferentes contextos, revelam pontos de convergência. Um dos aspectos recorrentes é o atravessamento da questão racial, presente em três das narrativas, nas quais se destaca o enfrentamento do silenciamento e da tentativa de apagamento da identidade racial, tanto no ambiente familiar quanto escolar. O cabelo, nesses casos, figura como elemento central de práticas discriminatórias em ambos os espaços. Outro ponto de aproximação diz respeito à situação socioeconômica das quatro famílias, marcada por vulnerabilidades que influenciam diretamente os percursos educacionais. Os deslocamentos para fora de suas comunidades de origem, motivados por questões estruturais ou pelas desigualdades educacionais entre centro e periferia/zona rural, também se repetem nas histórias. Por fim, a interferência familiar nas escolhas profissionais iniciais constitui mais um elo entre essas trajetórias.

A seguir, refletiremos como a entrada e o percurso formativo proposto pela proposta curricular do Curso de Pedagogia da UNILAB, que aproxima as colaboradoras da questão étnico-racial, contribuíram para a tomada de consciência racial desses *sujeitos*, contribuindo para a formação da identidade negra. Para isso, começamos abordando a efetivação da EREER no currículo, pelo olhar das colaboradoras. Diferentemente do que fizemos anteriormente, optamos por não seguir uma ordem linear de apresentação, considerando que as trajetórias formativas das colaboradoras, ainda que singulares, se entrelaçam e se enriquecem mutuamente. Com essa ação, buscamos construir uma compreensão mais ampla e integrada sobre o processo de formação docente no curso de Pedagogia da UNILAB no Campus dos Malês.

5.4 O CURSO NA PRÁTICA: O QUE REVELAM AS EGRESSAS?

Aqueles e aquelas que ingressam em cursos de licenciatura, passaram anos de suas vidas sendo formados e formadas por estruturas curriculares que lhes apresentam, de maneira predominante, uma única perspectiva histórica e cultural, sendo as demais, especialmente a da população negra e indígena, excluídas ou abordadas de uma maneira negativa, que não condiz com a real história dos grupos. Assim, trazem crenças e uma imagem por vezes distorcida da população negra, com pouco ou nenhum conhecimento sobre as questões étnico-raciais e suas implicações na sua própria autoimagem e, por vezes, concluem o curso da mesma forma que ingressou, por não haver a inclusão efetiva de discussões sobre o tema em sua formação. Apenas há a inclusão no PPC do curso, um ato que tem sido comum nos cursos de Pedagogia.

No caso do curso pesquisado, as narrativas demonstram que, ao ingressarem no curso de Pedagogia, a questão étnico-racial se apresenta para os professores e para as professoras como transversal em todos os componentes curriculares, e não apenas como uma disciplina aleatória, sem conexão com a prática docente cotidiana, como ocorre na maioria dos cursos de Pedagogia, que negligenciam esta dimensão da formação de pedagogas e pedagogos, conforme alguns estudos (Reis, 2017; Miranda, 2018; Coelho, 2020). Isso demonstra uma convergência entre a dimensão formal e real da proposta curricular do Curso de Pedagogia da UNILAB, que, como vimos na parte de análise do PPC, tem a transdisciplinaridade como um dos caminhos para efetivar a EREER no curso.

De maneira geral, o currículo do Curso de Pedagogia da UNILAB é percebido como uma proposta distinta em relação às experiências curriculares anteriores e posteriores vivenciadas pelas colaboradoras. Ele se destaca por apresentar elementos que não foram encontrados em outras formações pelas quais passaram. Isso reforça a ideia de que o currículo é um campo político e de disputa (Arroyo, 2013). Para ilustrar, trazemos as percepções das colaboradoras, ao serem questionadas sobre a abordagem da Educação das Relações Étnico-Raciais no currículo do curso de Pedagogia:

[...] Eu sempre achei fantástico, porque a UNILAB é diferenciada de todas as universidades que a gente conhece no mundo todo. [...] Isso se concretizou quando fui fazer uma pós-graduação e cheguei em uma turma que o povo estava ali ainda engatinhando em algo que a gente já era já, tipo, quase doutora e mestra. A perspectiva de lá, de construção identitária com relação às relações étnico-raciais, é diferenciada e tem marcado demais o currículo e enriquecido o currículo. E eu acho que a gente teve essa oportunidade ímpar, né? Que, pra gente, vai ser muito relevante em nossa carreira. Eu me senti privilegiada diante das colegas, por ter essa formação, é um currículo mesmo assim [...]. Ter essa formação para as relações étnico-raciais está sendo muito pedido... é algo muito diferente e que tem contado de

forma muito positiva pra gente. Então, pra mim, foi um grande privilégio, me sinto muito orgulhosa [...] do lugar que eu vim. A gente reclama muito durante a formação, que é muita informação, que é muita cobrança, mas eu acho que eles [docentes do curso de Pedagogia] sabem o que estão fazendo. [...] Eles cobram tanto, porque eles sabem que tipo de profissional [...] querem entregar para a sociedade [...] (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

Já a Professora Lélia define a abordagem da ERER no currículo do curso pesquisado como inovadora, o que, segundo seu relato, desencadeou um debate com repercussões em nível federal acerca da legitimidade dessa formação para os profissionais da área. Vejamos um trecho dessa narrativa:

[...] eu me lembro de uma polêmica que teve com o Governo Federal, envolvendo o MEC e a UNILAB, o Campus dos Malês. A gente tinha uma disciplina, que era Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e Capoeira, e [...] a gente sofreu muita crítica com essa disciplina, virou chacota a nível, assim, fora da instituição, porque diziam que era eixo de formação que estavam dando para a gente. Mas, na prática, no contexto da sala de aula, para mim, aquilo era vivo [...]. Eu entendia que a capoeira era mais do que a defesa e ataque; a capoeira nos ensinava um modo de vida, uma filosofia de vida. Uma filosofia de vida que hoje é muito próxima da que hoje eu sei que é de pessoas negras [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Antes de avançarmos nas abordagens sobre as percepções das colaboradoras, precisamos refletir sobre algo presente no relato da Professora Lélia. O relato da professora, cujo viveu o processo de criação no curso, como já mencionado anteriormente, demonstra uma divergência presente na legislação educacional, de modo específico no Resolução CNE/CP n.º 1/2006 e nas DCNs-ERER (2004).

Por um lado, essa legislação comumente enfatiza ser necessário a promoção e fortalecimento de ações que assegurem aos professores e as professoras, uma formação sólida em sua área de atuação, atrelada a uma capacitação específica que os e as habilite a compreender profundamente a relevância das questões étnico-raciais, a lidar de forma construtiva com essa temática e, sobretudo, a desenvolver estratégias pedagógicas eficazes voltadas para a reeducação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004).

Além disso, reafirmam a autonomia pedagógica dos cursos de licenciaturas na organização de seus currículos, de modo que encontrem “[...] formas próprias de incluir nas vivências promovidas pela escola, inclusive em conteúdos de disciplinas, as temáticas em questão [...]” (Brasil, 2004, p.18). O que, para nós, a proposta do supracitado componente curricular se alinha a isso, se apresentando como uma forma própria de promover vivências para os professores e as professoras em formação que, conseqüentemente, irão desenvolver práticas similares, amparadas na capoeira e no samba por uma perspectiva não pontual, mas

cotidiana, tendendo a provocar efeitos similares ao destacado pela Professora Lélia ao conceber as práticas culturais afro-brasileiras como algo pertencente a sua identidade.

No entanto, por outro lado, o posicionamento do MEC relatado pela colaboradora, de tentativa de redução do componente curricular e de recusa de sua incorporação ao currículo como um dos integrantes do conjunto de componentes do núcleo obrigatório¹⁹, questionam a autonomia da instituição, por meio de um posicionamento que contradiz o discurso sobre a necessidade de realizar uma formação cultural, presente na supracitada resolução, que versa, dentre outros elementos, que:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (Brasil, 2006, p.1).

Atualmente o componente de Fundamentos Filosóficos e Práticos do Samba e Capoeira, mencionado como objeto de polêmica pela Professora Lélia, encontra-se integrado ao conjunto de componentes obrigatórios do curso. A situação relatada pela colaboradora remete aos desafios para a formação docente no campo da EREER, mesmo diante de uma proposta curricular centrada na questão racial para a formação de pedagogos e pedagogas amparada legalmente. Trata-se do enfrentamento a resistências institucionais que ainda dificultam o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros como legítimos e à efetiva transformação de tais saberes em práticas educativas voltadas à formação docente.

Acreditamos que essa, bem como atitudes similares, tem como pano de fundo o receio de quebrar o silêncio da história e cultura africana e afro-brasileira nos currículos de formação docente e suas reverberações nos currículos escolares, que seguem alimentando esse silenciamento e mantendo a hegemonia de um saber universalizado; receio dos efeitos positivos que esses *sujeitos*, por meio da sua atuação, tenderiam a trazer para o fim do racismo. O que podemos resumir como racismo institucional.

Isso é reforçado no relato da Professora Dandara quanto a sua percepção sobre a EREER no curso pesquisado:

Eu acho bastante enfática, né? Quem estudou na UNILAB sabe como é que é estudar na UNILAB, que todas as questões são votadas por essa questão das relações étnico-raciais. E eu achei bastante enfática no começo, assim, até bem chato, porque os professores: “Ah, não sei o quê”... Tudo trabalhavam com essa questão

¹⁹ Apesar de não ter sido encontrado nenhum registro documental público, Lélia reforça essa informação através do seu relato enquanto representante discente no processo de criação do curso.

étnico-racial. Eu falei: “quando é que a gente vai começar a aprender a Pedagogia de verdade? Ah, tudo é questão racial, tudo é o racismo; ah! tudo é eurocentrismo, não sei o quê”. [...] Aí, depois, quando a gente vai entendendo a necessidade, vai realmente entendendo o nosso contexto social, vendo a necessidade de falar nesses assuntos... E eu já estou me tornando uma chata, falando sobre isso em todo lugar. Hoje [...] tudo posso produzir de conhecimento sobre os meus, para os meus, né, eu estou fazendo. Mas, no começo, eu achava chato. Agora estou sendo a chata da vez (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

A Professora Dandara reflete, ao nos relatar sua resistência à abordagem das questões raciais por considerá-las repetitivas ou desconfortáveis, os efeitos do silêncio da questão racial na formação de professores e professoras, uma vez que a colaboradora possui magistério e a conscientização sobre a importância de se discutir a questão étnico-racial só veio ao ingressar no curso de Pedagogia da UNILAB. Contudo, o relato dela sugere sobretudo que, ao romper, mesmo que tardiamente, com o silêncio na formação de professores e professoras, esses *sujeitos* podem atuar como catalisadores de uma educação inclusiva, crítica e antirracista. A experiência de Professora Dandara é um exemplo de como a formação na perspectiva curricular do curso pesquisado pode ressignificar trajetórias.

O relato da Pesquisadora Carolina enfatiza que a Lei n.º 10.639/03 é um elemento fundante do PPC da Licenciatura em Pedagogia da UNILAB. De acordo com ela, a referida lei faz parte efetiva do currículo, sendo que ela percebeu a presença da conexão da lei nos dois ciclos de formação. O que mostra que não é apenas uma inserção formal, mas que se materializa no cotidiano educativo. Vejamos o relato da colaboradora:

Eu acho que a UNILAB tem uma proposta bem diferente [...], não vou dizer de todas as universidades, mas, nas conversas [...] com alguns colegas e estudantes conhecidos, eu percebo que a UNILAB tem essa diferença em termos de currículo, em termos de proposta de ensino, porque na UNILAB você estuda mesmo essa questão da Lei 10.000 [10.639/03]; ela está presente mesmo no currículo e, por exemplo, você percebe na própria Pedagogia dos professores, no próprio entorno da faculdade. Lá você estuda mais com seus colegas pretos, você tem mais professores pretos, então, assim, você lê mais autores pretos... diferentemente dessas outras universidades grandes, né? [...] Aqui [universidade a qual cursa doutorado], por exemplo, eu entrei numa linha do programa de pós-graduação em educação que é uma linha mais ampla, em uma linha que é especificamente a linha da diversidade. Então, a linha da diversidade é uma linha dentro do programa de pós-graduação em educação que é, como o nome já fala, né, mais diversa. Ali você consegue ver colegas pretos, pessoas trans, pessoas indígenas, nordestina, né? E também, nas próprias leituras que a gente faz, a gente consegue ver isso mais, a gente lê mais pessoas pretas. Em outras linhas isso não tem, isso não existe. E quando a gente vai ver essas escolas de ensino básico, Ensino Médio, Ensino Fundamental, aí deixa a desejar, sabe? Essas questões, principalmente aqui, né, sul, isso é mais difícil (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Assim, as narrativas das colaboradoras, demonstram que a EREER permeou toda a sua formação. Algo interessante, trazido ao longo da narrativa da Professora Lélia, é que até em momentos em que em alguns docentes não tratavam diretamente a questão étnico-racial, ela se fazia presente, pois, os próprios professores e as professoras em formação, diante da compreensão de que essa questão era a base de toda a sua formação em Pedagogia, efetuavam o movimento de relacionar as discussões trazidas, especialmente por meio da discussão de texto, com a questão étnico-racial. O que para nós demonstra um despertar crítico e uma autonomia dos professores e das professoras ainda em sua formação inicial, elemento indispensável, consoante Freire (2020), para o exercício da docência.

Isso indica a existência de:

[...] um campo fecundo, no qual os professores estejam preparados para atuar como agentes ativos de um novo paradigma. A escola não pode ser pensada como um campo neutro onde os conflitos sociais e raciais presentes em outros âmbitos sociais permanecem do lado de fora, mas como um espaço onde diferentes conflitos e contradições se aproximam [...] (Reis, 2017, p.28).

No caso dos ingressantes do curso de Pedagogia da universidade pesquisada, esse campo fecundo tem sido preparado pelo conjunto de componentes do primeiro ciclo (o BIH), pela intrínseca relação do projeto da instituição e do seu curso de Pedagogia, que reflete na organização curricular e nas narrativas das colaboradoras, que, por vezes, recorrem ao uso do termo UNILAB para falar da sua experiência no curso de Pedagogia, reafirmando que o curso tem conseguido articular diferentes conhecimentos na formação dos pedagogos e pedagogas, para além daqueles definidos como indispensáveis para o exercício da Pedagogia.

Quanto a isso, essa articulação tem ocorrido por meio de uma gama de experiências realizadas dentro e fora da instituição. Além das abordagens realizadas em forma de discussões teóricas em sala, intermediadas por referências teóricas, das quais as colaboradoras destacam Angela Davis, bell hooks, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez, Emília Ferreira e Paulo Freire, em que os *sujeitos* estabelecem um diálogo com suas experiências individuais e coletivas, as colaboradoras destacam a formação cultural realizada por meio de vivências práticas realizadas em componentes obrigatórios como: Fundamentos Filosóficos e Práticos da Capoeira e do Samba, Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-Brasileira e Indígena, Estágio em Espaços Não Escolares e Filosofia da Ancestralidade, sendo os dois últimos responsáveis por proporcionar experiências em outros espaços educativos, como quilombos e terreiros de Candomblé da região e de outras partes do recôncavo baiano, a exemplo da cidade de Cachoeira.

É consenso entre as colaboradoras de que a formação cultural realizada por meio das atividades dos supracitados componentes, configura-se como experiências singulares e que favorecem a construção ou reafirmação de pertencimento identitário e memória. As aulas de campo em espaços que trazem a história e cultura africana e afro-brasileira, da qual os componentes Arte Africana e Afro-Brasileira e Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-Brasileira e Indígena foram os destaques em três dos quatro relatos, indicando que o curso tem conseguido realizar a superação de atitudes segregadoras e discriminatórias em relação à diversidade étnico-cultural brasileira, que ainda se constitui como um obstáculo significativo para a formação de professores e professoras (Gomes; Silva, 2006).

Ao relatarem as vivências nos diferentes componentes, percebemos que o acesso a outros espaços de educação, permeados pela cultura não hegemônica, mas sim por aquela posta à margem, se configurou como a primeira experiência em espaços que lhe foi negado frequentar quando criança. É o que mostra a Gestora Petronilha ao relatar as experiências no componente Lugares de Memória e Práticas Pedagógicas Afro-Brasileira e Indígena, que a marcaram profundamente:

Ontem mesmo eu tava tirando os papéis aqui dentro de casa e vi um papelzinho que guardei do museu [...]. Eu disse: “gente, na minha primeira visita no museu eu peguei esse papel aqui, primeira vez que eu fui ao museu”. Então, não tinha como descartar aquilo, porque aquilo ali, para mim, é memória. Os lugares de memória, uma disciplina maravilhosa que eu fiz com a professora [...] Lia, eu nunca vou me esquecer. Tudo meu agora gira em torno da memória. Hoje também, no meu trabalho com a Educação Infantil, eu fico sempre buscando isso, trazer lá para escola esse lugar de memória que eu acho que a criança tem que já vim da base, né, valorizando esse lugar [...].

Eu acredito também que seja algo específico, né! Que, com carinho, a UNILAB tem esse olhar diferenciado também para isso, para nos promover [...] esse Capital Cultural que muitas vezes a gente não tem acesso, né? Eu digo que a gente não tem acesso por questões financeiras, pois desde a infância [...] eu nunca fui no teatro, eu nunca fui no circo por questões de condições, entendeu? E eu me via adulta em uma universidade, indo para museu, indo para vários lugares que, na minha infância toda não tinha acesso. Então, isso foi maravilhoso (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

Uma outra dimensão das aulas de campo nos componentes nos foi apresentada pelo relato da Professora Lélia. Consoante a colaboradora, essas atividades se configuram como elementos constituintes da permanência simbólica dos e das discentes do curso, um desafio que se apresenta como comum entre aqueles e aquelas pertencentes aos grupos minoritários que ingressam no ensino superior, não sendo diferente na UNILAB (Jorge; Silva; Almeida, 2022). Vejamos:

[...] Eu lembro que a professora Lia Laranjeira nos levou em alguns lugares, porque naquele momento a gente pesquisava lugares de memórias. Fomos para [...] Salvador, conhecer o Museu Afro-Brasileiro e a gente teve uma aula sobre essas questões de memória também. Um outro lugar que a gente foi, que eu lembro, mas eu não vou lembrar se foi nessa disciplina, posso estar cometendo erros. São quase 10 anos, não é? (risos), foi numa exposição, um acervo, um museu também em uma periferia, [...] acervo da laje! Foi a primeira vez que a gente tinha feito uma coisa assim de sair todo mundo, foi professor, aluno, tudo. Foi tão legal, foi tão gostoso, e havia uma ideia de comunidade e de identidade coletiva muito forte, assim, que ajudava a gente a querer permanecer no curso [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Em um outro momento, a Professora Lélia cita a existência de colaboração entre a UNILAB, por meio do curso de Pedagogia e outras universidades, como a realizada na sua época com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e seu Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (CECULT), localizado em Santo Amaro da Purificação, como mais uma estratégia de fomentar o desenvolvimento cultural e intelectual por meio de atividades diversas em diferentes cidades do recôncavo baiano que aproximavam esses *sujeitos* de teóricos negros e teóricas negras. Para a colaboradora esse movimento:

[...] era muito incrível, porque eu comecei a conhecer mais Santo Amaro, a cultura local dali. Conheci até a praia de Itapema. [...] Outro lugar que eu fui também, foi Cachoeira, gente... Cachoeira foi um lugar que a gente andava pela cidade e toda a cidade tinha histórias, os professores contavam pra gente. [...]. Era uma história que trazia uma ancestralidade e nos fortalecia muito! O contato com o Kabengele Munanga, a palestra com Angela Davis em Cachoeira, Kabengele Munanga em Cachoeira... A gente ia pra esses lugares e a gente via que a gente não estava em uma universidade isolada, que só a gente estava falando de raça, das relações étnico-raciais, da identidade racial, de uma estrutura racista no Brasil. A gente via que tinha uma outra galera engajada em outras instituições [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Já Professora Dandara, ao ser questionada sobre a sua formação cultural, evidencia a importância atribuída às atividades extracurriculares como dimensão constitutiva de sua formação no curso:

Sim, eu participei. Sempre que tinha essas outras atividades extracurriculares, eu sempre me esforçava para poder participar, tanto dentro da universidade quanto em outros espaços, né? Eu sempre me esforçava para participar dos festivais, das outras atividades acadêmicas que eram dadas, assim, por fora, muitas outras atividades também que eram proporcionadas por parcerias da associação, né, eu sempre estava participando (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

Ao relatar o esforço constante em participar de festivais, eventos acadêmicos e ações promovidas em parceria com associações quilombolas, a colaboradora demonstra um

engajamento ativo em espaços que ultrapassam o currículo formal, reconhecendo-os como fundamentais para o processo formativo. Assim, ainda que a promoção da formação cultural seja responsabilidade das instituições formadoras de professores e professoras, ela também exige um esforço pessoal por parte dos *sujeitos* envolvidos.

Tal engajamento se torna ainda mais significativo quando considerado o fato da colaboradora ser mãe, o que implica na necessidade de conciliar as demandas familiares com as exigências da vida universitária. Nesse sentido, ela reafirma não apenas a oportunidade de ampliação do capital cultural e a construção de repertórios diversos incentivados pela sua formação em Pedagogia, como as narrativas que a antecederam, mas também revela a capacidade de articulação entre diferentes responsabilidades, evidenciando como a formação docente se produz em meio a múltiplas dimensões da vida social e afetiva.

As experiências compartilhadas também demonstram um encorajamento de algumas colaboradoras a vivenciarem experiências em atividades extracurriculares fora do estado e até mesmo do país. A exemplo, temos a Pesquisadora Carolina, que possui uma ampla experiência em atividades extracurriculares, com destaque para sua participação em grupos de pesquisa, eventos acadêmicos e grupos de danças tradicionais africanas. Essas vivências, embora diversas e enriquecedoras, ocorreram majoritariamente no âmbito do campus universitário e, em algumas ocasiões, estenderam-se até a cidade de Salvador. Tal envolvimento revela um comprometimento significativo com a formação cultural e acadêmica, ainda que geograficamente delimitada. Todavia, um evento realizado em outro estado, foi apresentado como um momento formativo para além dos muros da universidade marcante em sua trajetória formativa e no seu fortalecimento enquanto mulher negra.

De acordo com a colaboradora,

[...] A única vez que eu saí de São Francisco, que não foi para renovar o visto, foi na Marcha das Mulheres Negras, em Brasília, se não me engano, em 2016, que a gente foi com a professora Matilde Ribeiro [...] (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Simultaneamente, a Pesquisadora Carolina enfatiza que sua decisão pela não participação em eventos distantes do território onde o Campus dos Malês está localizado, refletiu uma escolha consciente de priorizar as demandas curriculares, direcionando seu tempo para as atividades dos componentes do curso. Cabe ressaltar que sua entrada no curso de Pedagogia foi um processo conturbado, tendo sido marcado por entraves burocráticos e

erros na documentação que a fez acumular um número por vezes excessivo de componentes e atividades para se formar junto com os colegas com quem ingressou na UNILAB.

Os entrelaçamentos das narrativas das colaboradoras evidenciam a existência de múltiplas vivências que as aproximaram da identidade e cultura negra, realizadas nos componentes do núcleo obrigatório e que estas desempenharam um papel central na constituição de suas trajetórias formativas em Pedagogia. Tais vivências não apenas possibilitam a ampliação do capital cultural, construído por uma perspectiva não eurocentrada, em que os próprios *sujeitos* se reconhecem, mas também favoreceram a construção de repertórios diversificados, articulando dimensões acadêmicas e socioculturais.

Nesse sentido, a formação docente oferecida mostra-se como um processo que ultrapassa os limites da sala de aula, continuamente alimentado por contextos de sociabilidade, práticas coletivas e trocas culturais. Ao integrar a perspectiva da ERER, essas experiências contribuem para tensionar visões hegemônicas, valorizar saberes historicamente marginalizados e consolidar identidades docentes comprometidas com práticas educativas antirracistas.

Essa concepção dialoga com Gomes (2012), ao destacar que a descolonização dos currículos exige que se reconheça e incorpore os conhecimentos produzidos por *sujeitos* sociais em suas realidades culturais, históricas e políticas, rompendo com a lógica de um currículo eurocentrado e tecnicista. Nesse sentido, a construção de uma identidade docente nesta perspectiva ocorre inicialmente por uma formação que possibilite um despertar crítico, como propõe Freire (2020, 2023), ao defender uma educação que promova a leitura crítica do mundo.

A chegada a um curso — assim como a qualquer nova atividade ou função —, sempre exige um período de adaptação. Quase sempre, ao escolher um curso, chegamos cheios e cheias de crenças, certos e certas daquilo que iremos fazer: aprender os conhecimentos básicos necessários para exercer uma profissão (Pimenta, 1996), como se ser um ou uma profissional, especialmente professor ou professora, fosse um processo técnico. Reflexos, por vezes, da trajetória escolar anterior, como a trajetória da Professora Dandara nos mostrou.

No caso do curso pesquisado, podemos perceber que a aprendizagem da profissão tem ocorrido de maneira simultânea a um outro processo: o de reconstrução da identidade étnico-racial, provocando uma nova autoimagem de si e um posicionamento crítico frente à questão racial. Isso revela o potencial da formação pedagógica em despertar o compromisso com a educação e com a construção de uma sociedade mais justa e consciente, em que as

pessoas possam, conforme aborda Silva (2016, p.27), “[...] assumir responsabilidade para que histórias de opressão não se repitam [...]”.

A construção de uma identidade étnico-racial para pessoas negras não se constitui como um processo fácil, pois a construção de qualquer identidade que tenha como base a negritude e a mestiçagem, é prejudicada pelo ideal do embranquecimento que ainda reflete na sociedade brasileira (Munanga, 2020). É o que demonstram as experiências vivenciadas no ambiente familiar e escolar pelas colaboradoras, que por vezes negavam insistentemente a identidade étnica desses *sujeitos*, com exceção da Pesquisadora Carolina, que, como vimos, em seu país a ideia de raça não afeta a sua identidade étnica e não há a necessidade de afirmar-se negra.

No que tange às três colaboradoras brasileiras, a não validação da sua identidade racial pelos dois grupos sociais mais significativos, a família e a escola, para a construção dessa identidade, evidencia a existência de uma tendência do meio social de atuar como instâncias normativas que tentam encaixar esses *sujeitos* no padrão branco, reproduzido historicamente por meio de discursos cotidianos, internalizado e transmitido entre gerações. Trata-se de uma estratégia do racismo, que objetiva destruir a identidade negra, por meio da atribuição aos *sujeitos* negros de uma identificação negativa do que é ser negro, como nos lembra Neusa Santos em sua obra “Tornar-se Negro” (2021). No entanto, a chegada das colaboradoras à UNILAB para cursar BIH — com exceção da Professora Dandara, que não fez BIH —, seguida do ingresso no curso de Pedagogia, inverteu esse processo. A identidade anteriormente negada, passou a ser constantemente ressignificada, como veremos a seguir.

5.4.1 Contribuições da formação inicial para a construção do pertencimento étnico-racial

Não há, especialmente quando se trata de professoras negras, um momento definido para o desenvolvimento do seu pertencimento étnico-racial, podendo esse processo ocorrer tanto na infância quanto na vida adulta. Ainda assim, o estudo da temática da história e da cultura afro-brasileira em alguma etapa de sua formação se constitui como fator que contribui para que elas se reconheçam como pessoas negras (Silva, 2010). No caso das colaboradoras deste estudo, foi a sua formação inicial o fator determinante para tal reconhecimento.

De maneira unânime, as colaboradoras evidenciam que a vivência acadêmica na UNILAB e em seu curso de Pedagogia proporcionou espaços de reflexão crítica, pertencimento e ressignificação de trajetórias pessoais e coletivas. Esse processo se deu em

meio ao processo que nos foi apresentado por Dubar (2009), em meio a atos de atribuição (aqueles feitos por outras pessoas) e de pertencimento (relacionada a forma como se veem e projetam sua trajetória). Atos esses que se estendem ao longo da vida das colaboradoras.

Ao ingressarem na UNILAB inicialmente para sua formação no BIH, as colaboradoras chegaram com uma autoimagem marcada por uma identidade pré-definida ainda na infância (Ciampa, 1987), que, em alguns casos, se prolongou pela adolescência e parte da juventude, não afirmativa do seu pertencimento étnico. No entanto, ao se identificarem com outras pessoas na universidade — oriundas de diferentes contextos do Brasil e do continente africano —, passam a compartilhar similaridades e a estabelecer vínculos afetivos que as levam a questionar elementos dessa identidade anterior, a fragmentando. Foi o que nos apresentou a Professora Lélia, que chegou à universidade se “[...] entendendo como uma branca escura” (Professora Lélia, informação verbal, 2025), sob influência das vivências no âmbito familiar e escolar.

Para a Professora Lélia, o contexto universitário da UNILAB foi um campo profícuo para a construção de duas de suas posições identitárias, a racial e a de gênero, uma vez que, como Dubar (2009) e Hall (2019) já indicaram, uma pessoa comporta diferentes tipos de identidades, que tendem a se transformar diante dos diferentes contextos culturais que os *sujeitos* passam a integrar. A Professora Lélia conta como se deu esse processo, destacando a importância da identificação com outros *sujeitos*:

[...] Quando eu cheguei na UNILAB, eu falei bem assim: “eu vou raspar meu cabelo”, logo no primeiro semestre, porque eu tinha umas amigas que tinham Black. Carol veio de São Paulo, parecia que já estava pronta. Carol sabia sobre as questões raciais, mas o foco dela era a classe. [...] Ela me passou vários filmes que eu não conhecia [...] de referências negras, sobre empoderamento feminino. O primeiro vestido que eu usei na rua foi de Carol. E o meu processo de transição de gênero também combinou nesse processo de transição racial. Vou nomear desse jeito, transição racial, porque foi quando eu comecei a me entender como mulher negra [...]. Eu sabia que não era indígena, sabia que eu não era branca, mas eu não me afirmava negra. [...] Carol tinha uma cor mais amarelada e a minha não, mas a gente tinha o cabelo parecido. Aí eu: “eu também sou negra”. Mas eu não era negra como minha mãe, nem como minha avó, que são pretas. Daí eu falava: “eu não tô ali, eu não tô aqui...mas existem outras categorias, existem outros tipos de corpos também de pessoas negras”. Então eu comecei a entender que ser negro era bom, porque até então todas as referências que eu tinha de ser negro era de negação, era de algo que a gente não falava direito, a gente pouco falava. E, na universidade, tive esse contato diferente, os professores eram negros, meus colegas eram negros e aí tinha uma galera preta vinda de África e eu falei bem assim: “ah, aqui eu me encaixo” [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Algo similar aconteceu com a Professora Dandara, que chegou ao curso sem saber exatamente o que era ser uma integrante da comunidade quilombola. Questionada sobre as

contribuições que o curso de Pedagogia proporcionou para o seu pertencimento étnico-racial, Dandara enfatiza:

Toda! A contribuição do curso foi toda, porque, como eu falei, não tinha essa consciência, não entendia essa necessidade. Não tinha ouvido falar sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, não tinha esse contato, né? Já tinha ouvido falar sobre a Lei 10.639 e era o máximo que eu tinha de conhecimento sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Então, o meu conhecimento, a minha construção social, pessoal, é toda a partir da UNILAB. [...] Eu não vou mentir, foi a UNILAB que me inseriu nesse contexto. Não foi em nenhum outro momento (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

Ser quilombola é, conforme Furtado, Pedrosa e Alves (2014), afirmar uma presença que insiste em existir, mesmo diante de um sistema que tenta apagá-la. No caso de Dandara, o apagamento foi interrompido somente após o seu ingresso no curso de Pedagogia, o que segundo a sua narrativa a faz demarcar essa identidade de diversas maneiras, seja atuando na associação quilombola, pesquisando sobre sua comunidade ou retornando como professora às escolas de sua comunidade, onde um dia foi aluna e, diferentemente dessa época, se definindo como uma professora quilombola, de crianças quilombolas.

O conflito com o cabelo e seus traços fenotípicos aparece em duas narrativas. Acostumadas a sempre serem tratadas de modo diferente no espaço escolar, o ingresso no ensino superior foi um choque para a Gestora Petronilha e para a Professora Lélia, ao verem pessoas similares afirmando como algo positivo aquilo que por muito tempo lhes foi negado. Conflitos identitários, profundamente atravessados por marcadores raciais, estéticos e sociais marcam as narrativas dessas colaboradoras. Como exemplo, trazemos como foi esse processo para a Gestora Petronilha:

Desde que eu entrei na UNILAB já fui logo tendo um boom, né? Quando eu me olhava no espelho eu ficava o tempo todo: “meu Deus”... olhava ao redor todo mundo lá [...] se reconhecendo, se demarcando. E eu [...] gostava do meu cabelo, sempre gostei do meu cabelo cacheado. Isso não quer dizer que eu não me considere negra, se hoje meu cabelo é liso; não significa que eu não me considere negra. Então, eu tive essa luta...interna comigo mesmo, de dizer: “eu vou também entrar na transição porque todo mundo está entrando, e eu tô aqui na universidade? ou eu vou ser quem eu sou, né?” Mas, sabendo levar. Agora, também eu fiquei sempre nessa linha...nessa corda bamba de: “como é que eu vou dizer para as minhas crianças não façam, se quando elas me olham, olha como elas me veem?” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

A universidade, no contexto abordado, emerge como um espaço de sociabilidade e visibilidade negra, onde os corpos se reconhecem e se demarcam — não apenas pela presença

física, mas por escolhas estéticas e afirmações simbólicas. Expressa, todavia, uma tensão entre o desejo de pertencimento coletivo e a preservação da própria individualidade. De acordo com Gomes (2002), a cor da pele e a textura do cabelo constituem-se como marcadores socialmente construídos no contexto da sociedade brasileira, operando como elementos centrais na definição do pertencimento étnico-racial dos indivíduos. No que diz respeito a população negra, especialmente as mulheres negras, a autora aborda que:

As experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Mas engana-se quem pensa que tal processo inicia-se com o uso de produtos químicos ou com o alisamento do cabelo com pente, ou ferro quente. As meninas negras, durante a infância, são submetidas a verdadeiros rituais de manipulação do cabelo, realizados pela mãe, tia, irmã mais velha ou pelo adulto mais próximo (Gomes, 2002, p.43).

Isso nos ajuda a entender o dilema da Gestora Petronilha, em que a estética capilar feminina torna-se um campo de disputa simbólica: o cabelo cacheado, que sempre foi motivo de afeto mesmo em meio ao enfrentamento de práticas racistas, foi contraposto ao cabelo liso, que não negava sua negritude, mas era visto como um possível obstáculo à coerência entre seu discurso e prática docente. A "luta interna" mencionada pela colaboradora evidencia o peso das expectativas sociais e comunitárias sobre o corpo negro, especialmente em espaços de afirmação racial.

Já no caso da Pesquisadora Carolina, seu percurso formativo foi um momento de aprendizagem e construção de novos sentidos sobre a questão racial, vivenciadas em um contexto cultural distinto daquele em que foi socializada até o início da juventude:

Então, você entra na faculdade e vê professores pretos, vê seus colegas pretos que se parecem com você. E, a todo momento, você tem essas discussões, vê no seu cotidiano debates sobre raça, sobre gênero, sobre a população preta em geral. [...] Quando você entra em contato com esses debates, você começa a se formar como pessoa. A partir disso, eu comecei a me formar como pessoa, como mulher preta, né? Dentro da universidade. Hoje, sempre me identifico assim: como mulher preta, africana, imigrante e acadêmica. Esses são os marcadores que me perpassam. Tudo que eu for pensar, tudo que eu for escrever, tudo que eu for falar, eu vou pensar nesses marcadores [...]. Então eu falo que hoje eu tenho essa identidade formada em mim, graças, boa parte, à UNILAB [...] (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Assim, percebemos que a formação no curso desencadeia dois movimentos relacionados à identidade étnico-racial dos *sujeitos* que nele se forma, influenciados pela origem de cada um desses *sujeitos*: a reconstrução positiva da identidade étnico-racial negra, no caso dos brasileiros e brasileiras, com destaques para as mulheres, e o fortalecimento da

identidade negra dos estudantes africanos e das estudantes africanas, que ao chegarem no Brasil passam a terem a sua identidade étnica negra demarcada. Ademais, favorece a construção do pertencimento étnico-racial não apenas pelos aportes teóricos, mas também pelas experiências práticas em espaços de socialização negra – dentro e fora da universidade –, pelas trocas coletivas e pelo engajamento em atividades que possibilitam vivenciar e ressignificar identidades, mudando o olhar sobre si e os outros.

5.5 EDUCANDO NA PERSPECTIVA DA ERER: SENTIDOS E(M) AÇÕES DAS COLABORADORAS

Trazemos neste espaço a forma como as três colaboradoras atuantes em escolas mobilizam seus saberes, advindos especialmente da sua formação, na sua atuação profissional. É inegável que uma formação docente na perspectiva do curso de Pedagogia da UNILAB, que aproxima esses *sujeitos* de outros *sujeitos* e formas de educar, tende a estimular o engajamento dos *sujeitos* na transformação das relações étnico-raciais, por meio de sua atuação. O engajamento é antecedido por um fomento ao fortalecimento da identidade étnica desses *sujeitos* no curso de Pedagogia. É o que demonstram as narrativas das participantes que atribuem às suas práticas educativas cotidianas no campo da ERER a sua formação no supracitado curso.

Nesse sentido, a concepção das colaboradoras acerca dos papéis desempenhados por professores e professoras, gestores e gestoras escolares na promoção da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) está profundamente vinculada aos saberes construídos durante a sua formação em Pedagogia, proveniente de múltiplas fontes, como as experiências em quilombos e museus já mencionadas, além da aproximação com o campo escolar por meio de estágios e programas de iniciação à docência. Entre esses, destacaram-se o estágio em Educação Infantil e o PIBID, que possibilitaram a compreensão da escola como um “[...] lugar que vai emancipar essas crianças através da alfabetização e letramento, não só no pedagógico, mas em todas as relações que a gente sabe que hoje são latentes na sociedade [...]” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025). Após o curso, esses saberes, em articulação com as vivências acadêmicas e profissionais, atribuem novos significados ao ato de educar. Ao dizermos isso, é preciso compreender que o processo de ressignificação dos sentidos se dá em meio a desafios e necessidade de estratégias para efetivar a ERER.

A maneira como as colaboradoras nos apresentaram as formas como abordam a temática étnico-racial revela que a ERER se constitui como o eixo estruturante de suas práticas educativas, manifestando-se de forma indissociável na gestão escolar, na docência e na produção acadêmica. No âmbito da gestão escolar, Petronilha destaca, a partir de sua experiência como gestora, que o papel da gestão escolar na efetivação da ERER consiste em oferecer à equipe escolar, especialmente aos professores e às professoras, direcionamentos e proposições que orientem a prática pedagógica. Esse posicionamento implica uma atuação consciente e comprometida, como expressa a própria gestora:

[...] Não vou obrigar ninguém a nada, porque eu trabalho com adultos. Não obrigo ninguém a nada, mas é minha obrigação direcionar, trazer as perspectivas, trazer sugestões, trazer a importância e mostrar por que aquilo é importante. Sobretudo, mostrar por que é tão importante e eles mesmos podem ver os resultados (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

A fala da Gestora Petronilha evidencia uma postura dialógica e formativa, em que a gestora reconhece a autonomia dos profissionais, mas assume a responsabilidade de fomentar reflexões e práticas educativas que promovam a ERER como eixo estruturante da ação educativa no espaço escolar. Ao longo do relato sobre suas práticas, a colaboradora apresentou algumas das ações que propôs e que foram acolhidas por sua equipe, fundamentadas na compreensão de que “o sentido de uma prática pedagógica mesmo é de desmistificar estereótipos. É fazer com que aquela criança se sinta pertencente, com que aquela criança se ame [...]” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

Ao longo do relato da gestora, foi possível perceber que suas ações enquanto gestora têm como ponto de partida o processo de construção da identidade étnica das crianças, que são predominantemente negras, conforme nos foi relatado, e o despertar do sentimento de pertencimento à comunidade. Isso possui influência também de aspectos de sua trajetória anterior ao ingresso no curso de Pedagogia, uma vez que, conforme já relatado, a colaboradora, mesmo diante da existência de escolas em sua comunidade, não as frequentou devido a uma escolha feita por sua mãe, bem como da aproximação com o campo da Educação Infantil proporcionada pela sua formação inicial.

As práticas educativas conduzidas pela gestora e sua equipe revelam diferentes estratégias voltadas para a efetivação cotidiana da ERER. Duas delas, relatadas pela Gestora Petronilha, são apresentadas a seguir:

Lá na escola também tem uma árvore genealógica, e todo mundo me pergunta: “Por que, Petronilha, essa árvore?” Eu digo: “Fiz questão de desenhar essa árvore na

parede porque, desde a minha infância, todos os livros que eu abro trazem árvores genealógicas desenhadas de forma errada, de forma equivocada, né?” Os nossos avós aparecem no topo da árvore, e não na raiz e esses livros continuam sendo reproduzidos assim. Nenhuma editora teve o cuidado de revisar esse olhar, e esses livros vão para a escola e são reproduzidos por nossas crianças de forma equivocada. Então, elas precisam entender que são elas que estão no topo, mas que existe uma base: nossos bisavós, nossos tataravós, nossos avós, nossos pais para, então, chegarmos até nós. Por isso, essa árvorezinha está lá na parede, como parte do mural da identidade. E, é isso, para mim, é importante né? Tem que acontecer a prática pedagógica voltada para isso, não dá mais para a gente dizer que tá colocando a Lei 10.639/03 na escola, né? Sem estar colocando (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

Quanto à segunda prática, refere-se às produções realizadas pelas crianças na sala de leitura, espaço idealizado e proposto pela Gestora Petronilha, com organização assumida por uma das professoras mais antigas da unidade escolar. Durante as atividades de leitura, as crianças produzem materiais que expressam aspectos de sua identidade, os quais se desdobram em outras ações pedagógicas ao longo do ano letivo, conforme relata a gestora:

Na escola, tem desenhos lindos na sala de leitura, que os meninos fizeram deles, né? A pró responsável saiu e deixou tudo lá, tudo bonitinho. Ela envernizou os desenhos pintados com tinta, feitos por eles mesmos, da cor da pele das crianças, que são todas negras. Então, como eles se veem. Com o cabelo mesmo, a gente tem um desfile que chama *Black Black*. A gente fala sobre a questão étnico-racial durante todo o ano. A gente não espera chegar em novembro para falar, o que também eu acho uma falha de todas as unidades escolares, pois a maioria delas espera chegar o mês de novembro. Nós não esperamos. Nós começamos já o ano, no mês de fevereiro, nossa primeira temática é identidade. Então, a gente já vai entrando na identidade, porque a gente não vai falar da criança sem saber quem ela é... já entramos em identidade, só que a gente culmina tudo que a gente vem falando com esse desfile, o *Black Black*, no mês de novembro. E aí a gente coloca essas belezas das nossas crianças, que é uma beleza negra, para desfilar lindamente no pátio da escola. E é lindo, é lindo, porque a gente coloca uma grande imagem delas durante a rotina diária, começa a expor essas imagens pelas paredes da escola para que elas se vejam. Então, é lindo demais! Elas vão, assim, se sentindo artistas. E é assim que a gente quer que elas se sintam, então a gente precisa fazer mesmo a nossa parte, né? Fazer acontecer, chamar atenção, conversar, conscientizar, né? A nossa equipe. Eu, no meu caso, né? Conscientizar a minha equipe de que o trabalho precisa ser feito para além da ideia de que a escola é apenas o cuidar e o educar. O educar também, e principalmente, para as relações étnico-raciais, que é o nosso lugar de fala (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

O posicionamento da colaboradora converge com as reflexões de Coelho e Dias (2020) acerca do posicionamento dos gestores e gestoras para a efetivação da ERE, que envolve o fomento a existência de espaços, murais e materiais didáticos representativos, que possibilitem às crianças o reconhecimento de suas histórias, elemento indispensável para tal efetivação. Para as autoras, “[...] o comprometimento e a orientação, daqueles que compõem a escola e são responsáveis pelo encaminhamento das ações pedagógicas, demonstram-se, cada vez mais, fundamentais” (Coelho; Dias, 2020, p.56). Assim, o dever de cumprir a legislação

sobre EREER na escola deve ser compartilhado por todos os integrantes da comunidade escolar, não se restringindo ao professor ou a professora em sala de aula.

É perceptível que Petronilha atua como uma gestora comprometida com a EREER e que esse compromisso é proveniente, em grande medida, da sua formação em Pedagogia na UNILAB. No entanto, ao refletir sobre a sua preparação para ocupar o cargo de gestora, tanto advinda da sua formação inicial quanto no âmbito da Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde (SEDUC-SFC), ela aponta duas questões centrais: a falta de formação para gestores fornecidas pela SEDUC-SFC de modo geral, mas sobretudo de ações que tenham a questão étnico-racial como temática, e as lacunas em sua formação inicial, pois não recebeu subsídios suficientes para atuar como gestora. Referente à última questão, há o reconhecimento de que houve a abordagem sobre Gestão Escolar no curso, por meio de “[...] textos [...] que falam desse lugar de gestão, [...] porém, não se aprofundou. Ele [o curso] se aprofundou naquilo que, para a gente, é essencial: o fazer pedagógico, né? A Pedagogia para a sala de aula” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

Isso tem feito a colaboradora aprender a ser gestora no exercício efetivo da profissão, mobilizando diferentes saberes provenientes de diversas fontes como base para subsidiar a construção do seu repertório profissional, conforme relata:

Então, eu fui mesmo buscar. [...] Eu observei, né? O fazer de outras pessoas que, para mim, era positivo. Fui pegando as partes positivas que eu aprendi de antigas atuações minhas, porque eu já trabalhava na área da educação como auxiliar de disciplina, agente administrativo; tive contato com algumas gestoras. Então, comecei a olhar para elas e ver o que eu poderia pegar de positivo para minha prática, né? E também comecei a ver aulas online sobre como um gestor se porta, qual o papel do gestor. E aí eu comecei a me situar. Aí, eu não sei se estou indo bem, mas estou fazendo a minha parte. Estou buscando fazer a minha parte (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

Esse movimento revela um processo de autoformação pautado na prática e na reflexão, em que o aprender a ser gestora se dá no cotidiano da escola, por meio da articulação entre experiências vividas, observação de pares e busca ativa por conhecimento. Tal postura evidencia não apenas a resiliência da profissional diante dos desafios, mas também a importância de políticas formativas que considerem a complexidade da atuação gestora e ofereçam subsídios mais consistentes para sua efetivação. A vivência da Gestora Petronilha nos remete ao que o estudo de Medeiros, Araújo e Santos (2021) põe em pauta, a necessidade de repensar a formação nos cursos de Pedagogia. Embora as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, tenha o exercício docência como eixo central da formação, tais cursos

também incorporam a gestão educacional e escolar, conferindo a aqueles e aquelas que se formam a capacitação para atuarem na gestão de unidades escolares. A tentativa de abarcar simultaneamente as duas dimensões nos cursos de Pedagogia acaba por evidenciar limites na formação e a dificuldade de assegurar qualidade em ambas as dimensões.

No contexto da sala de aula, a Professora Lélia destaca que o sentido de uma prática voltada para ERER é que:

As relações étnico-raciais são cotidianas, é a todo momento. É comigo mesmo, é comigo e com o outro. É com a criança e comigo, é entre os pais e as crianças. Então, é sobre isso que a gente tava falando agora. Não é uma coisa que é pontual. É uma coisa que é do dia a dia, assim, da lida, porque ela acontece quando eles vão ao banheiro, essas relações étnico-raciais, elas se reproduzem e, portanto, também produzem essas relações entre elas e com a gente (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Segundo a Professora Lélia, sua prática docente está intrinsecamente ligada à questão racial, “porque esse era o olhar que eu estava sendo treinada para ter. De entender que não existe processo educacional [...] que não leva em consideração a questão étnico-racial e de gênero” (Professora Lélia, informação verbal, 2025). Esse posicionamento esboça um compromisso com a eliminação do racismo no espaço escolar e, no contexto em que está inserida, esse comprometimento é fundamental para sua atuação. São José dos Pinhais é marcada, consoante a colaboradora, pela presença de descendentes de europeus, o que faz com que as salas de aulas tenham a predominância de crianças brancas e uma baixa presença negra. Assim, as classes em que a Professora Lélia atua seguem essa configuração racial.

De maneira geral, no espaço da escola há uma tendência de tratamento diferenciado entre crianças negras e não negras, sendo as negras discriminadas (Cavalleiro, 2024; Santos, 2024), o que tende a se intensificar em contextos como o que a colaboradora atua. No entanto, o fato de haver um grande quantitativo de crianças brancas não a exime do compromisso assumido com a ERER, pelo contrário, tem sido força motriz para educar essas crianças e potencializar a construção da identidade étnica das poucas crianças negras presentes em suas salas. Isso reflete nas escolhas dos materiais didáticos, sendo as literaturas infantis antirracistas seus principais recursos, que culminam em produções e atividades práticas com as crianças.

A organização da sala de aula é outro fator que envolve sua prática no campo da ERER: “na minha sala tem esses recursos visuais: imagens de pessoas negras, tem um mapa do continente africano, tem tecidos africanos, tem fantoches negros [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025)”. O cuidado com a organização dos espaços para as crianças, de

modo que os elementos que compõem o ambiente escolar, como “as condições do banheiro, das paredes, as imagens e as informações distribuídas imprimem sensações e valores naqueles que por ali transitam” (Cavalleiro, 2024. p.126), especialmente sobre a história e cultura negra, revelou-se na atuação das três colaboradoras. Isso demonstra que, para essas professoras, exercer uma educação antirracista não se restringe aos conteúdos curriculares, verbalizados em sala de aula. Ela ocorre também de forma não verbal, por meio de recursos visuais que fortalecem positivamente a construção das identidades étnicas das crianças.

Os saberes coletivos, representativos de grupos específicos, como os negros e indígenas, bem como os provenientes de outros contextos além da sala de aula, exercem influência nas atividades realizadas pelas docentes. É o que mostra a Professora Lélia, ao relatar uma das atividades que costuma desenvolver com todas as suas turmas, onde há a mobilização de saberes ancestrais advindos das vivências em terreiros e do cultivo com a terra, aprendidos com sua avó – já falecida – que integrava o MST:

[...] Ela [a avó] me ensinava sobre a água, sobre a plantação, e hoje isso significa a minha prática na sala de aula. A minha sala de aula é cheia de plantas, porque a planta traz a sensação de aconchego para a sala de aula. [...] Eu criei um projeto de horta, de [...] produção de rabanete. A gente trabalhou com [...] a história do grande rabanete. A gente fez fantoches [...] negros, que era o que eu queria que eles tivessem contato, para que os protagonistas das histórias deles fossem negros e para que as crianças negras tivessem contato com fantoches negros. Eu mobilizo conhecimentos e sabedorias que vêm de outros lugares de conhecimentos que não são tão hegemônicos. Não são os considerados comuns nas formações, comum na prática de aula. Então, é a plantação da horta. É a plantação das plantas para a sala de aula, que eles também plantam juntos comigo. Mexem na terra ali junto e tem um conhecimento por trás: tem a sabedoria indígena que está ali por trás, tem a sabedoria africana que está ali por trás, que a gente vai mobilizando. Eu vou contando para eles como surgiram. [...] Conhecimentos de valorização das crianças, que eu aprendi desde criança no terreiro, que a gente faz as oferendas aos erês. A gente alimenta os erês, a gente cuida deles. Não como tábua vazia, ou um papel em branco, mas os erês, eles nos ensinam. Então, eu aprendi assim. Esses conhecimentos eu levo em consideração na minha prática. (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

O relato da Professora Lélia, encontra-se com a defesa de Arroyo (2013) de que os professores e as professoras com trajetória vinculada diretamente a movimentos sociais, ou oriundos de grupos como o negro, quilombola e indígena, ao se depararem em sala de aula com a diversidade de *sujeitos* que carregam consigo as demandas e reivindicações dos coletivos aos quais pertencem, são convocados e convocadas a mobilizarem, em suas práticas educativas, os saberes construídos a partir de suas próprias vivências nesses movimentos sociais.

No contexto escolar quilombola em que a Professora Dandara está inserida, ela costuma valorizar, sempre que há abertura da escola, a construção de parcerias com a comunidade, sobretudo com as pessoas mais velhas, guardiães da cultura local. Essa postura é evidenciada quando a professora Dandara afirma:

[...] Sempre busco, tento levar para a sala de aula alguém, nem que seja em um projeto, né? Pra estar falando... tem sambadeiras, tocadores de samba, tem rezador. [...] No mês de novembro do ano passado, a gente fazendo o projeto, eu levei uma sambadeira, dona Zelinda, daqui da comunidade, para cantar músicas para as crianças; para falar da história de vida dela, como que ela começou nessa vida de sambadeira, a trajetória dela no grupo de marisqueiras e tal. E aí ela fez uma palestra que serviu para a escola toda. Ela tocou samba, cantou, tocou prato e... tento levar também conhecimento sobre folhas medicinais e essas questões. Sempre que eu tô podendo mobilizar alguém da comunidade pra levar para a sala de aula, eu faço. Geralmente, isso vai acontecer em outros momentos, né? Que seja mais aberto para a escola toda (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

A fala da Professora Dandara nos revela uma prática pedagógica profundamente enraizada no seu território quilombola, marcada pela valorização dos saberes ancestrais e pela articulação entre escola e comunidade, demonstrando que o conhecimento tradicional pode ser considerado conteúdo, um conteúdo que não se prende a livros, mas a vivência, memória e resistência carregada por *sujeitos* da própria comunidade. Trata-se de uma aprendizagem viva, entre gerações distintas, unidas por um sentimento de pertencimento à comunidade quilombola, alimentado no espaço escolar.

No entanto, a atuação da colaboradora se dá também em meio a limitações, de cunho estruturais, fator que ela aborda como impedimento para realizar mais práticas educativas no campo da ERER, nas quais a organização de murais e outros elementos em sala de aula se apresenta como importantes recursos para a Professora Dandara, bem como para as demais colaboradoras deste estudo. O espaço que ela atua é o da outra escola existente em sua comunidade e há restrições quanto ao seu uso, onde nem mesmo “[...] colar o alfabeto, não dá” (Professora Dandara, informação verbal, 2025), prática comum nos espaços destinados à alfabetização.

Os obstáculos para ERER, no entanto, não se restringem à realidade da Professora Dandara. As demais colaboradoras do nosso estudo, em seus diferentes territórios de atuação, enfrentam barreiras ao tentar implementar práticas educativas alinhadas à ERER, lidando com elementos como resistências institucionais, a ausência de apoio sistemático para a valorização das identidades negras e indígenas em sala de aula, especialmente pela gestão e seus pares, além de sentirem-se por vezes sob vigilância em sua atuação, as levando, em alguns

momentos, a “ir devagarinho ali, chegando aos poucos, e, aos poucos eu vou mostrando para eles” (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Nesse sentido, compreender como exercem a ERER, nos impede de considerarmos apenas as ações positivas desse processo, mas também os condicionamentos e tensionamentos que envolve exercer essa prática, mesmo havendo uma lei, a Lei n.º 10.639/03, elemento que deveria salvaguardar esses *sujeitos* no que diz respeito a ações voltadas à ERER. No entanto, nem sempre a legislação e a realidade escolar caminham em sintonia.

De maneira geral, as dificuldades não partem da formação inicial recebida. Ao contrário, há o consenso entre as colaboradoras que a sua formação no curso de Pedagogia da UNILAB constitui-se como um elemento facilitador para sua inserção profissional nas escolas, conferindo-lhes autonomia para realizar no âmbito escolar ações alinhadas à perspectiva da ERER. Em alguns contextos, essas profissionais tornam-se referência para seus pares, o que é considerado positivo, pois tem lhes permitido ocupar lugares de destaque nos espaços educacionais em que atuam.

Um exemplo emblemático, é a atuação da Professora Lélia, que tem se consolidado como uma das referências na atuação com ERER em São José dos Pinhais. Essa visibilidade tem refletido em sua participação em comissões voltadas à elaboração de documentos sobre a temática, como o convite que recebeu, em 2025, para integrar a Comissão de Direitos Humanos da Secretaria Municipal de Educação, sendo responsável por construir conjuntamente com outros profissionais da educação as Diretrizes Municipais da Educação das Relações Étnico-Raciais.

De acordo com a colaboradora, todas as suas proposições de projetos e ações voltadas à ERER, são aprovadas pela gestão da unidade escolar em que atua sem nenhuma demonstração de recusa ou até mesmo sugestão de modificação. A ampla adesão às propostas evidencia a competência da colaboradora, cuja habilidade de articular questões raciais em diálogo com outras dimensões, fortalece sua prática. Os deslocamentos vividos ao longo de sua trajetória contribuíram para moldar uma sensibilidade única e habilidades singulares, refletidas em sua atuação cotidiana.

No entanto, queremos pontuar que isso tende a sobrecarregá-la e, de certa forma, isentar os demais membros da unidade escolar, especialmente os professores e as professoras de discutir e realizar ações relacionadas à questão racial, que alegam para Professora Lélia, sempre em momentos em que estão sozinhos com a colaboradora: “eu acho bonito que você trabalhe com a questão étnico-racial, mas eu não trabalho não, porque não tenho formação para isso” (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

É inegável que a formação de professoras e professores para a EREER se constitui como fundamental para que esses *sujeitos* direcionam suas ações para a temática, como alguns estudos abordam (Oliveira et al., 2016; Gomes, 2012; Gomes, Jesus, 2013; Silva, 2016; Cavalleiro, 2024). No entanto, as experiências profissionais das colaboradoras, mesmo em contextos distintos, sobretudo territoriais, demonstram que esse discurso proferido por professores e professoras tem a influência de resistências vindas dos próprios docentes, que por vezes culpabilizam seus educandos negros e educandas negras por determinado comportamento, sem considerar suas especificidades.

A Professora Lélia foi a única que relatou já ter presenciado de maneira explícita o racismo em seu cotidiano de trabalho e ele é geralmente exercido por seus colegas com as crianças negras, sendo que nem sempre ocorre de forma explícita e algumas vezes entrecruza raça com outros elementos. A colaboradora possui dois educandos negros autistas em sua sala, em turnos opostos. Ela apontou a negligência da maioria de seus colegas em relação aos materiais didáticos direcionados para a aprendizagem desses *sujeitos*, que frequentemente deixam de representá-los em sua realidade estética, especialmente quando se trabalha com ilustrações, em que recorrem a imagens de crianças brancas para representar essas crianças negras. Ao fazer isso, trouxe também a forma como seus colegas discriminam essas crianças, não apenas por serem neurodivergentes, mas principalmente por serem negras. Vejamos o relato da colaboradora sobre um desses momentos:

[...] Um aluno que ouvia e tinha sempre que tá acompanhando ele, porque os colegas batiam, puxavam o cabelo e tiravam ele das brincadeiras. [...] E [...] fui vendo uma criança que, aos poucos, foi se aproximando de mim. [...] Todos os professores chegavam para mim para poder dizer: “olha fulano, ele não conversa, ele não para quieto, ele é um diabinho. Eu acho que ele precisa ser encaminhado para um laudo”. Eu cheguei para um colega e falei assim: “Porque está dizendo que ele precisa ser encaminhado para laudo, que ele é um diabinho? Tu fala isso do amiguinho dele, que tem a mesma postura?”. [o colega] “Ai, mas fulano de tal é autônomo, interage bem com os demais. Ele não tem essa estereotipia da frustração”. Eu falei: “a frustração que fulano de tal está sofrendo, é porque está sendo discriminado em sala de aula. Ele não fala contigo, não é porque ele não sabe falar não, comigo ele fala. É porque eu toco ele com carinho. E você toca ele com palavras ásperas. Como é que você chega para mim e fala que meu aluno é um diabinho?” [...] (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

O relato da colaboradora corrobora com um cenário já abordado neste trabalho, pelas obras de Cavalleiro (2024), Santos (2024) e Tolentino (2024), que indicam que o racismo sofrido no espaço escolar manifesta-se, muitas vezes, na atuação dos professores e das professoras que reproduzem práticas racistas, sobretudo, pela recusa ou ausência de afeto. Isso

se evidencia na atribuição de apelidos depreciativos a crianças negras, enquanto crianças brancas recebem apelidos carinhosos, como expressa a vivência da Professora Lélia.

As colaboradoras fazem proposições, por meio de suas experiências, de que a quebra desse discurso está, por vezes, no próprio cotidiano escolar, sendo as experiências dos educandos e educandas que se entrelaçam a sua aprendizagem na escola, o caminho para juntos realizarem a EREER. Para isso, o professor ou a professora necessita estar sensível e atento ou atenta às pequenas nuances presentes nas relações e comportamentos das crianças, compreendendo que esses *sujeitos* introjetam sentimentos e percepções, tanto acerca de si mesmos quanto dos outros, orientados pelo racismo (Tolentino, 2024). O olhar sensível se constitui como um ponto de convergência nas práticas educativas das colaboradoras.

Para ilustrar, trazemos algumas das ações realizadas por duas das colaboradoras, respectivamente Professora Lélia e Professora Dandara:

[...] Como trabalhar com a temática das relações étnico-raciais? Juntas! Por meio de contação de história, por meio de brincadeiras, por meio dos brinquedos, por meio das imagens, por meio da organização dos espaços. Então, eu tenho uma aluna, por exemplo, que ela gosta de... A mãe dela é manicure, e ela gosta de brincar assim. Então, eu criei um cantinho na sala da higiene, né, da limpeza, do cuidado. Eu botei frasquinhos, várias coisinhas que a gente vai valorizando a potencialidade, entendendo ali o que ela está trazendo para a sala de aula quando ela pega... eu tenho a imagem dela sentada, botou um paninho e pediu para outra menina botar o pé, e ela tava ali fazendo a unha da menina na brincadeira. Aí chegou outra dizendo que queria também brincar, e ela: “você tem que ligar para mim e fazer o PIX” (risos). E, do meu lado, então, a gente vê que a família dela tá ali dentro. Ela está reproduzindo uma relação social que envolve a família dela, né? E aí vem questões mais amplas, do ponto de vista social, que revelam raça, que revelam gênero, que revela... sabe? Essas questões (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

A professora Dandara compartilha como tem trabalhado de maneira integrada às vivências cotidianas das crianças, demonstrando que a escola não é um espaço isolado, e sim um território de diálogo com o mundo que os educandos e educandas vivem e trazem consigo. Ela relata:

Na sala de aula, tenho um aluno que é de religião de matriz africana, a mãe dele é mãe de Santo e tem um terreiro aqui na comunidade. E ele sempre vira e mexe leva alguma coisa para a sala de aula e eu vou aproveitando esses ganchos, né, pra ir complementando, pra ir falando sobre, né? Mas não tive na recusa parte dos alunos [e alunas], né? Todo mundo aceita muito bem. Ele nunca sofreu nenhum tipo de preconceito, intolerância religiosa por conta disso, mas também é uma coisa que eu bato bastante na tecla. Quando eu vou ler algum livro aí eles veem alguma coisa, falam assim: “Hum! Isso é racismo, viu?” Quando tem alguma fala na sala de aula, eles mesmo já chamaram a atenção do outro: “fulano, não pode fazer isso. Isso é racismo, isso é preconceito”. Então sou muito enfática, muito chata com relação a isso (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

As duas narrativas apresentadas evidenciam a importância das vivências significativas na formação dos educandos e das educandas, destacando sua conexão com o contexto familiar. Quanto a isso, as famílias das crianças se apresentaram, em alguns momentos, como uma das figuras que exercem a vigilância das práticas educativas das professoras, especialmente no que se refere às questões raciais, principalmente quando envolve a abordagem de elementos ligados às religiões de matrizes africanas. Essa tensão é evidenciada no relato da Professora Dandara, ao ser questionada sobre quais desafios tem enfrentado para efetivar a EREER na escola:

O único problema que, às vezes a gente encontra, é quando a gente quer tratar alguma coisa sobre a religiosidade, com relação mais a matriz africana, a gente tem um certo receio, porque os pais são bem complicados mesmo. Tem muita gente que estranha e a gente sabe bem como influencia, né?... Ai quando a gente quer trabalhar de alguma forma diferenciada, fazer um projeto ou algo do tipo, e a gente convida a família, muitas crianças não participam. Então, infelizmente a gente acaba não falando tanto sobre [...] (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

Como nos lembra Arroyo (2013), os professores e as professoras são resultados de diversas disputas sociais e profissionais, que se encontram no espaço da escola. Assim, as resistências enfrentadas no trabalho docente têm como pano de fundo a disputa pelo conhecimento legitimado nos currículos escolares, os quais se constituem como territórios cercados, normatizados e constantemente disputados por diferentes grupos sociais. As cercas postas aos currículos, consoante o supracitado autor, objetiva também exercer um controle sobre os próprios docentes.

Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os *sujeitos* e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum (Arroyo, 2013, p.17).

Nessa linha, o relato da Professora Dandara dialoga com a abordagem de Arroyo (2013), mostrando como a escola, enquanto espaço de disputa simbólica, impõe limites à diversidade de saberes e experiências. A dificuldade de tratar da religiosidade de matriz africana, nesse sentido, não é apenas um problema individual, mas um reflexo das matrizes curriculares que protegem o conhecimento dominante e excluem o saber das margens. A atuação da colaboradora é, de certo modo, limitada por normas que regulam o que pode ou não ser ensinado, reforçando o apagamento de experiências e saberes historicamente

marginalizados. Normas essas tão naturalizadas na sociedade e espaço escolar que não se circunscrevem apenas às normatizações educacionais, mas se expressam no papel de agentes regulatórios assumidos pelos pais das crianças, onde mesmo com a intenção e compromisso de promover a EREER, a Professora Dandara enfrenta resistências.

A vigilância que recai sobre as professoras atravessa suas práticas educativas e se inscreve em seus corpos. É o que nos faz refletir a Professora Lélia, que também vivenciou situações de vigilância ao ter, sem nenhum tipo de intervenção ou orientação por parte da gestão escolar, a presença dos pais das crianças: “[...] acompanhando como eu tratava os filhos deles. [...] A sensação era de que estava desconfortável. Então sentia que estava sendo vigiada, como eu estava e não entendia qual era a razão disso” (Professora Lélia, informação verbal, 2025). No caso da Professora Lélia, seu corpo carrega marcas identitárias diversas, que fazem com que sua presença no espaço escolar enquanto professora seja questionadora. Trata-se de um corpo negro, trans e baiano que centraliza a questão racial no processo educativo em um contexto dominado por brancos e descendentes de europeus, que foram os *sujeitos* responsáveis pela instituição da colonialidade do poder/saber, abordada por Quijano (2005).

Contudo, o não exercício da EREER em sala de aula não se apresenta para a colaboradora como uma opção. Para isso, além do seu fortalecimento enquanto pessoa e professora negra, ocorrido por meio da identificação e parcerias com outras pessoas negras que trabalham a questão racial, a sua principal estratégia tem sido fortalecer a identidade étnica das crianças, fornecendo um repertório sobre as questões raciais às crianças, sendo as literaturas infantis o principal recurso para isso. Ao fazer isso e as crianças apresentarem comportamentos positivos, as próprias famílias vigilantes, são (re)educadas indiretamente pelas próprias crianças que chegam em casa com saberes que por vezes seus próprios pais não tiveram acesso. Conforme demonstra a colaboradora:

Tem outra aluna, que [...] eu contando a história sobre o lenço de cetim da mamãe, da Chimamanda, [...] parou tudo gritando: “é minha, é minha, é minha”. Eu falei: “o que que é sua?” Daí ela: “é da mamãe, oh, a mamãe”. E eu falei assim: “o que foi Vavá?” Daí ela já veio chorando: “é a minha história. Aqui é mamãe, aqui é o papai, aqui é a Vavá e aqui é a mantinha de Vavá”. E ela veio chorando.

Num sábado letivo, eu fiz o dia da família. Aí chamei a mãe dela e levei o livro, falei: “olha, eu vou pegar esse livro, eu vou te dar para tu ler para ela”. Daí a mãe dela pegou, no que a mãe dela pegou, ela [Vavá] já veio com o dedinho na boca - que quando ela vai chorar, ela bota o dedinho na boca. [...] Encostou na mãe com o dedinho na boca já chorando e: “Tô chorando, não estou chorando não” e abriu o livro. Ela: “essa aqui é a mamãe e aqui é Vavá”. E a mãe dela começou a chorar também, falou: “eu nunca vi um livro assim.” (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Fornecer repertórios às crianças sobre a questão racial, atrelado a suas vivências no espaço escolar e da comunidade, nesse sentido, se mostra como uma ferramenta potente de fortalecimento e posicionamento crítico das crianças diante de situações de cunho racista, reproduzidas entre elas. As experiências das colaboradoras reforçam “a urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver ou mal-viver passou a ser parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais nas salas de aula” (Arroyo, 2013, p.25). Nessa linha, a identidade docente das egressas tem sido forjada em suas atuações de maneira associada às vivências de seus educandos e educandas que as ensinam enquanto aprendem.

O que nos conduz a compreensão de que a EREER tem os e as docentes como os principais mediadores, mas que esse processo só se torna real nas escolas se ocorrer em parceria com as crianças, envolvendo seus saberes provenientes do contexto familiar, sem esquecermos os demais membros da comunidade escolar. Isso nos remete à Pedagogia do oprimido, defendida por Freire (2023), em que o diálogo entre o professor ou a professora e o educando ou a educanda é a base do processo educativo. No caso das crianças, os diálogos nem sempre são por palavras, mas pelo afeto, pelas brincadeiras lúdicas carregadas de significados entre as crianças, que se transformam em um cantinho da sala de aula destinada ao “salão de beleza”.

Com base nos relatos das colaboradoras, percebemos que dentre os pontos similares das práticas educativas dessas, está o uso de recursos didáticos, sobretudo literatura sobre a questão racial, para mediar a aprendizagem de crianças no campo da EREER, de modo que estas se sintam potencializadas. Contudo, isso nos encaminha a mais um desafio enfrentado pelas colaboradoras, a escassez de recursos, sobretudo de literatura infantil antirracista. Nos relatos das professoras Dandara e Lélia, observa-se que parte dos materiais utilizados é custeada por elas, o que gera questionamentos: “Por que eu tenho que comprar os meus materiais? Por que não há investimento, direcionamento, um incentivo maior?” (Professora Lélia, informação verbal, 2025). O depoimento da Professora Dandara reforça essa percepção ao destacar que:

[...] são pouquíssimos [materiais] voltados para a Educação das Relações Étnico-Raciais, então você tem que estar buscando fora. Tem que estar comprando [...]. Eu fico muito atenta as coisas, eu sempre gostei de ler o livro todo. Eu gosto de vê se tem alguma brecha, alguma coisa errada porque, por exemplo, muitos livros que todo mundo gosta de levar, que virou modinha, né? Eu não gosto, por exemplo, do Cabelo de Lelê; eu não gosto do livro “Menina bonita do laço de fita”, porque são livros que abrem brechas para outros pensamentos (Professora Dandara, informação verbal, 2025).

Além disso, outro desafio no espaço escolar foi trazido em dois relatos, diz respeito ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições que trabalham. Sendo a EREER um dos núcleos de construção desse documento (Silva, 2007), ele é fundamental para o trato da temática na escola. No entanto, as escolas onde duas das colaboradoras atuam, Dandara e Petronilha, não têm PPP construído. A Gestora Petronilha relata que a gestão anterior a sua não tinha esse documento como prioridade, o reduzindo a uma orientação genérica. Ao assumir a gestão da escola, a colaboradora deu início a construção, mas trouxe em seu relato que é necessário ainda reunir sua equipe para delinear a parte teórica, de modo que o documento expresse as “[...] perspectivas que são da escola, porque eu vejo uma relação étnico-racial, hoje, que é da escola Bartolomeu São Bento e precisa estar ali no PPP, não só nas paredes e murais e na prática pedagógica da sala [...]” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025).

O PPP, tratado como uma não prioridade para a comunidade escolar, também foi abordado pela Professora Dandara. Ela participou das discussões iniciais de elaboração do documento, na época, enquanto representante dos pais. No entanto, ao retornar à escola na condição de professora soube “[...] que o PPP sumiu. Que a outra gestora que estava antes, deu fim, que queimou tudo” (Professora Dandara, informação verbal, 2025) e o cenário permanece o mesmo, mesmo três anos após Dandara estar na escola – completados em 2025.

A ausência do PPP nas instituições em que as colaboradoras atuam, compromete a realização de uma educação antirracista, uma vez que esse documento orienta as práticas educativas escolares, devendo conter os objetivos, metas, projetos dentre outros elementos que dão uma característica singular a cada escola, sendo, portanto, a expressão de sua identidade. Assim, significa que a EREER não possui um espaço definido na escola enquanto um dos eixos estruturantes das ações pedagógicas, o que tende a contribuir para a sua não incorporação à comunidade escolar, a reduzindo a práticas pontuais.

Cabe acrescentarmos ainda que a ausência do PPP contribui para fomentar, entre os e as docentes, a ilusão de que implementar a EREER é uma escolha individual e não uma responsabilidade institucional e coletiva. Embora o PPP, por si só, não garanta a efetivação da EREER — pois ela se efetiva em meio às diversas relações instituídas entre as pessoas no espaço escolar, especialmente entre os professores e as professoras e seus educandos e educandas — é principalmente por meio dele que a EREER é afirmada enquanto uma prática que deve atravessar os processos e relações neste espaço, enquanto um direito das crianças e não uma escolha.

Nesse contexto, compreendemos que as colaboradoras vêm atuando, apesar dos desafios presentes em seu cotidiano, para concretizar a EREER em suas práticas educativas no espaço escolar. Tal atuação revela-se inseparável de sua formação, de sua construção identitária racial e de suas trajetórias de vida, elementos que são constantemente revisitados e ressignificados em sua prática profissional.

5.6 Potencial formativo do curso: a inserção social, a pós-graduação e o conviver em comunidade para além da formação inicial

Como *sujeitos* sociais, as nossas relações se dão em determinados lugares no globo que, diante das quebras fronteiriças provocadas pelo mundo globalizado, deixaram de ser apenas físicas. Nascemos em um determinado contexto cultural e local, mas, isso não quer dizer que permanecemos imersos unicamente nesse contexto. Há diversos deslocamentos, a exemplo da diáspora africana, que têm colocado os indivíduos em contato com diferentes contextos históricos e culturais.

Hall (2019) aborda esses processos como hibridismo cultural, entendendo-os como os processos pelos quais indivíduos deslocados de seus lugares de origem, inserem-se em contextos culturais diversos, passando a construir uma identidade cultural negociada. Essa nova identidade, embora influenciada por múltiplas referências, não implica a completa perda das identidades originais, mas sim uma reconfiguração que preserva traços significativos de suas culturas de origem.

O processo de expansão e democratização do ensino superior brasileiro tem se consolidado mediante a criação e a ampliação de universidades, em articulação estreita com políticas públicas voltadas a grupos historicamente marginalizados. Esse movimento tem produzido impactos significativos, sobretudo o deslocamento de jovens de suas comunidades de origem em busca de formação acadêmica e novas oportunidades.

No contexto baiano, onde se insere o Campus dos Malês, observa-se um percurso histórico marcado pela ampliação da rede federal e pela interiorização das universidades estaduais, estas últimas pioneiras nesse processo, conforme destacam Faria, Oliveira e Machado (2023). De acordo com os autores, a criação de universidades federais como a UFRB, UFSB, UFOB e UNIVASF, aliada à instalação de Institutos Federais em diferentes municípios, assim como a UEFS, consolidaram uma nova configuração educacional, ampliando o acesso e diversificando os territórios contemplados.

Ainda que não mencionada no estudo referido, a UNILAB integra essa dinâmica, reforçando o caráter inclusivo da expansão. Esse processo não apenas aumentou as oportunidades de ingresso, mas também redefiniu os públicos atendidos, contribuindo para a democratização do acesso ao ensino superior e para o fortalecimento das universidades enquanto agentes de desenvolvimento regional e social.

Na experiência da UNILAB, cuja proposta prevê a integração com países africanos de língua oficial portuguesa, a busca por formação acadêmica tem gerado dois movimentos que inserem os *sujeitos* em novos contextos culturais: a migração de jovens brasileiros de estados distintos do país e a imigração de jovens africanos. Esses dois movimentos que tem como destino os territórios do Ceará e da Bahia, com um destaque para o território de São Francisco do Conde, contexto cultural vivenciado pelas colaboradoras e colaboradores das etapas deste estudo, inserem no ambiente universitário diferentes *sujeitos* que chegam ao ensino superior com uma trajetória por vezes marcada pelas múltiplas facetas da discriminação e pela vulnerabilidade socioeconômica (Jorge; Silva; Almeida, 2022).

A inserção no ensino superior, no contexto da UNILAB, tem sido para muitos dos *sujeitos* que nela ingressam sinônimo de inserção social. Uma inserção social pautada na coexistência e vivências entre diferentes grupos que os fazem, em meio a diferenciação, construir novas formas identitárias (Dubar, 2009), sendo a identidade docente e racial algumas delas. A trajetória até o ensino superior, para esses *sujeitos*, ocorre em meio a múltiplos desafios oriundos de seu contexto familiar anterior. Frequentemente, como vivenciado por três das colaboradoras, esses *sujeitos* enfrentam o desafio de conciliar a busca por uma formação superior, por entender que isso lhes possibilitará o acesso a uma profissão e a uma remuneração significativa, com a necessidade de gerar renda para atender às suas próprias necessidades básicas e, ao mesmo tempo, contribuir financeiramente com suas famílias.

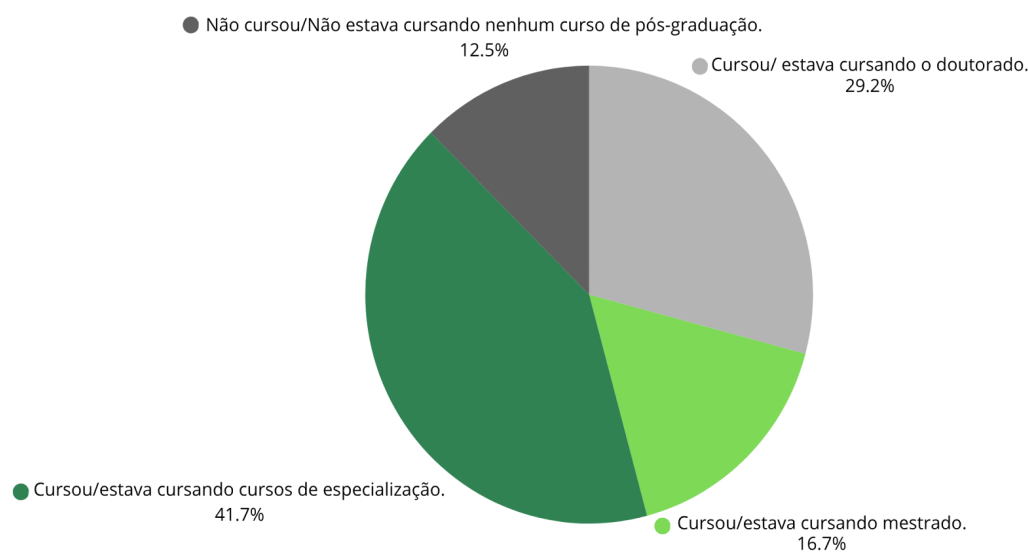
Já na UNILAB, mesmo diante dos desafios inerentes à vida estudantil, especialmente quanto às dimensões materiais e simbólicas da permanência estudantil, esses *sujeitos* se sentem potencializados e potencializadas pela formação inicial ofertada. Um dos desdobramentos do trabalho empírico realizado nesta pesquisa, foi a compreensão de que o curso tem como prioridade formar os *sujeitos* para o exercício efetivo da docência no espaço escolar, mas que o nível de formação fornecida aos *sujeitos* não apenas capacita, como também os impulsiona a trilhar caminhos acadêmicos mais longos, como o ingresso em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Salientamos que não é objeto do nosso estudo compreender o motivo pelo qual a maioria dos egressos e das egressas estão em cursos de pós-graduação e não em efetivo exercício da docência. No entanto, cabe a nós um olhar para as sutilezas presentes nas trajetórias de vida e formação das pessoas participantes, a fim de compreendermos, de maneira mais ampla, a construção de uma identidade tecida cotidianamente em meio a múltiplas experiências e desafios, advindos não apenas da sua formação profissional no curso de Pedagogia, mas que tem a formação no curso de Pedagogia da UNILAB como ponto em comum, que entrelaça a trajetória anterior à chegada ao curso, a formação em si e as projeções e inserções profissionais e acadêmicas posteriores à conclusão do curso.

Entre as projeções dos egressos e das egressas, a pós-graduação tem se destacado como uma etapa significativa para os *sujeitos* do curso pesquisado. A pós-graduação é dividida em dois tipos: *lato sensu* e *stricto sensu*. O primeiro tipo engloba os cursos chamados de especialização, que objetivam a promoção da complementação da formação acadêmica, de modo que seja desenvolvido novos perfis profissionais. O foco da formação *lato sensu* muitas vezes está no atendimento às demandas do mundo do trabalho por profissionais mais qualificados (Brasil, 2018). Já o segundo tipo é um caminho cujo foco principal é a formação de pesquisadores e pesquisadoras, que muitas vezes abre portas para se tornarem docentes universitários. Os cursos *stricto sensu* buscam a promoção do conhecimento por meio da produção intelectual, articulando suas aplicações com o desenvolvimento econômico, a cultura, a inclusão social e o bem-estar coletivo.

Em conformidade com os dados levantados pelo formulário enviado antes das entrevistas realizadas, muitos realizaram ou estavam realizando no período de realização desta pesquisa cursos de pós-graduação. Essa tendência é evidenciada no gráfico a seguir, que mostra que dos vinte e quatro egressos e egressas participantes, vinte e um (87,5%) estavam/estiveram envolvidos e envolvidas com algum tipo de pós-graduação. Apenas 12,5% não haviam cursado ou não estavam cursando nenhuma pós-graduação.

Gráfico 1– Panorama do ingresso na pós-graduação dos egressos e das egressas participantes.



Fonte: elaboração própria (2025).

Esse cenário reforça o papel da UNILAB como promotora de uma formação sólida e transformadora, capaz de romper barreiras históricas de acesso à educação superior e prolongar trajetórias de formação e, no caso do curso pesquisado, o de tornar esses *sujeitos* empreendedores do campo da pesquisa científica, como desenhado no PPC do curso. Para aqueles e aquelas que realizam o curso de Pedagogia na UNILAB, o ingresso na pós-graduação ao finalizar o curso é quase certo, se essa for a escolha desses *sujeitos*. Essa percepção é sintetizada no relato de Carolina, pesquisadora e egressa do supracitado curso:

[...] Quem conseguiu estudar na UNILAB, levar a UNILAB a sério e quiser fazer pós-graduação, tanto aqui no Brasil quanto fora, tem muita facilidade de conseguir. E por quê? A gente sai bem preparado da UNILAB. Tipo assim, não tem como você sair da UNILAB e falar: “ah, eu tentei pós-graduação 3 vezes”. Não tem como, porque a gente tem um corpo docente muito bom, muito bem preparado. [...] Qualquer pessoa consegue sair da UNILAB e concorrer no que quiser. A UNILAB tem esse mérito. A gente precisa reconhecer que é mérito da UNILAB. Se hoje eu consigo chegar em um lugar, falar, pensar, escrever e colocar no papel. Isso é porque ela me elevou, me deu uma base bem estruturada (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Recorrendo mais uma vez aos dados presentes no formulário enviado aos egressos e as egressas, percebemos que há uma tendência entre egressos brasileiros e egressas brasileiras residentes em São Francisco do Conde e cidades circunvizinhas de se qualificarem em cursos *lato sensu* e atuarem profissionalmente na região, enquanto entre os estudantes africanos e as estudantes africanas prevalece a busca pelo prolongamento da formação em cursos *stricto*

sensu. Além disso, percebemos que aqueles brasileiros e aquelas brasileiras que vêm de cidades não circunvizinhas ao território sanfranciscano e outros estados tendem também a realizar cursos *stricto sensu*. A Pesquisadora Carolina, nos ajudou a compreender melhor essa dinâmica, por meio de sua vivência, bem como pelas relações e vínculos que possui com outros egressos e egressas das primeiras turmas.

Segundo a colaboradora, os discentes brasileiros e brasileiras tendem a ter uma maior possibilidade de inserção no espaço escolar, especialmente o público, devido a forma de provimento dos cargos, que ocorre de maneira prioritária por meio de indicações de cunho político e, em alguns casos, por meio de concurso público. Já no que diz respeito aos egressos africanos e egressas africanas, ela nos apresentou as principais motivações de ingressarem em cursos *stricto sensu*.

O primeiro é devido às condições de oferta de emprego a que têm acesso, em que, além do fato desses *sujeitos* não conseguirem exercer a docência por meio de cargos comissionados e efetivos em escolas públicas, justamente pela forma de provimento dos cargos, as escolas privadas quando se dispõem a contratá-los e contratá-las, oferecem condições precárias, como relata a colaboradora sobre o contexto paraense: “Às vezes tem escolas privadas que chamam [...] para você trabalhar das 7h da manhã às 19h da noite, para desempenhar outras funções além de professor, ganhando um salário-mínimo de R\$ 1.400 a R\$ 1.500. Não compensa, sabe?” (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Outro fator é que para esses *sujeitos* a escolha pela pós-graduação se dá como estratégia de permanência no Brasil por não quererem retornar no momento da finalização de sua graduação para seus países, o que geralmente está atrelado a outro aspecto que eles buscam suprir com a sua formação acadêmica, a ampliação de suas possibilidades de empregabilidade e de uma posição social elevada em seus países de origem, visto que há uma correlação entre o nível de formação acadêmica, o prestígio social e a ocupação de cargos com boa remuneração que possibilitem ajudar financeiramente seus familiares.

Tal aspiração é compartilhada pela própria pesquisadora:

[...] Certeza absoluta de que no meu país, eu vou conseguir trabalhar na minha área. No meu país eu não vou trabalhar num supermercado, não vou trabalhar no bar, a não ser que seja o meu bar, sabe? No meu país pode ser difícil encontrar, você não vai encontrar de imediato, mas depois vai conseguir um bom trabalho na sua área. Você vai conseguir colocar em prática tudo que aprendeu nesses 10 anos de estudo na faculdade e aqui é um pouco mais difícil (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

O investimento em uma formação acadêmica, que exige por vezes que esses *sujeitos* se submetam a condições de trabalho precárias marcadas pela informalidade, sendo comum emprego em bares, mercados e restaurantes, que dificulta a formação nos cursos de pós-graduação, se dá no contexto da pesquisadora, o de egressa africana, por um problema presente também na sociedade brasileira que é a desvalorização dos profissionais da educação. Quanto isso, a Pesquisadora Carolina relata um dos grandes desafios enfrentados pelos professores e professoras na Guiné Bissau:

[...] Terminei o mestrado em 2023 e agora, em 2025, comecei o doutorado. Mas assim (risos), eu, desde a graduação seguindo a área da educação, que no meu país eu falava que não queria ser professora, de jeito nenhum, porque professor no meu país não é respeitado. Você trabalha e, no final do mês, não tem salário. Às vezes, os professores têm dificuldades de alugar uma casa, porque, quando você vai alugar uma casa e fala sua profissão, que é professor, o dono da casa não quer alugar para você porque sabe que vai atrasar. Não é que você queira atrasar, é que o salário atrasa - quando cai. Quando não cai, não tem nem como pagar as contas do mês e o aluguel [...] (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Essa desvalorização profissional não é apenas material, mas também simbólica. Ao afirmar que “professor no meu país não é respeitado”, a pesquisadora denuncia, de certa forma, um sistema que naturaliza o descaso com aqueles e aquelas que educam. A instabilidade salarial e a falta de reconhecimento social contribuem para um ambiente hostil à permanência, bem como a adesão de novos profissionais da educação em Guiné-Bissau. Isso ocorreu inicialmente com a colaboradora que embora esteja atualmente convicta de querer exercer a docência em seu país, mesmo reconhecendo a necessidade de possuir um grau elevado de formação para exercer a profissão a qual dedicou anos se qualificando com dignidade, estabilidade e respeito diante do importante papel de educar, inicialmente sequer cogitava seguir essa profissão.

Além das questões sociais vivenciadas por esses *sujeitos*, o impulsionamento pelo acesso à pós-graduação, para se tornarem professores universitários e professoras universitárias, além de pesquisadores e pesquisadoras no campo da questão racial, parece sofrer também a influência da identificação com práticas educativas vivenciadas pelos professores e professoras em formação com os professores e professoras responsáveis pela sua formação, além da identificação com seus pares.

As trajetórias escolares das colaboradoras, como já abordado anteriormente, não se constituíram de maneira fácil. Suas vivências educacionais foram perpassadas, especialmente no caso das brasileiras, pela abordagem negativa de seus traços fenotípicos negros no contexto escolar. O que se difere das vivências no ensino superior, onde passaram a conviver

com colegas negros e negras e também com docentes negros e negras, com traços semelhantes aos seus. Isso favorece o processo de construção da identidade negra, visto que é condicionante para isso reunir os integrantes do grupo étnico a partir de peculiaridades desse grupo, consoante Munanga (2020).

Nesse sentido, a presença de docentes negros e negras na formação inicial é destacada, em três das quatro entrevistas realizadas, como um fator que potencializa a construção da identidade docente e racial desses *sujeitos*, mas que também os incentivam a ingressar na pós-graduação. A posição que os e as docentes ocupavam e em meio as práticas educativas que adotavam no processo formativo das egressas, afirmavam uma perspectiva positiva sobre o significado de ser negro e sobre a intelectualidade negra, aspectos anteriormente negados a esses *sujeitos* nas formações anteriores ao ingresso no ensino superior. Além disso, — talvez de maneira inconsciente —, inspiravam as professoras em formação a seguirem o caminho da docência universitária.

Uma manifestação disso são as revisitações às práticas educativas vivenciadas pelos *sujeitos* egressos na formação inicial no processo de pós-graduação. É o que demonstra a Professora Lélia, ao relatar sua prática de estágio na pós-graduação:

Eu me constituí enquanto universitária com um curso que era predominantemente negro, do corpo docente ao corpo discente. Isso é inovador do ponto de vista institucional e educacional no Brasil [...]. Não era uma disciplina, eram várias disciplinas que tratavam sobre a temática racial [...]. E que eu tentei levar para essa prática de estágio. A aula foi sobre o ensinar transgredir. Então, eu coloquei na mesa uma manta africana, uma capulana [...], botei os livros de bell [hooks], peguei o tablet e botei uma imagem dela. E eu sabia que os meus estudantes naquele momento eram trabalhadores. Então lembrei de uma vez, numa aula da professora Claudilene, que ela viu que ninguém poderia ler o texto como deveria, com aquela intensidade. Ela dividiu em grupos e eu fiz igual na minha sala, fragmentei o texto e cada grupo foi apresentando o seu texto. E a aula rendeu muito, porque a gente parte do pressuposto de que a gente precisa criar uma *comunidade* engajada, e isso requer valorizar a singularidade. Se eu sei que meus alunos são trabalhadores, eles não vão conseguir ler um livro inteiro em uma semana, então a gente tem que criar formas para isso (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Destacamos no excerto acima a palavra “comunidade”, pois essa nos encaminha para um outro dado importante na trajetória de vida e formativa dos *sujeitos* egressos, que possui relação com a construção de suas formas identitárias raciais e profissionais, o sentimento de pertencimento a uma comunidade, a comunidade unilabiana²⁰, que se estende para o período de conclusão do curso. Para os egressos e as egressas, essa comunidade é retroalimentada

²⁰ Termo comumente utilizado entre as pessoas integrantes da UNILAB, incluindo os egressos e egressas, para se referir à comunidade acadêmica da instituição.

pelos vínculos, sobretudo afetivos, instituídos com alguns docentes e algumas docentes, mas especialmente com seus pares ao longo da graduação.

O afeto integra a construção da humanidade, sendo “[...] o responsável por criar elementos constitutivos da identidade, por meio de memórias, valores e sentimentos durante a trajetória discursiva dos indivíduos, através das suas experimentações sociais” (Macedo, 2023, p.10). As relações de afeto, especialmente entre pessoas negras, estão atreladas à raça e a um senso de pertencimento, que, com base nas trajetórias das colaboradoras, se intensifica em espaços elitizados e que tem como marca histórica a exclusão de pessoas negras. Apesar dos avanços na democratização do ensino superior, o ambiente universitário ainda apresenta traços de segregação. Nesse contexto, a afetividade torna-se uma forma de resistência, permanência e cuidado, promovendo a reconstrução de vínculos ancestrais, capaz de gerar pertencimento e fortalecer identidades.

Tais vínculos construídos entre os egressos e as egressas no percurso formativo no curso de Pedagogia, se manifestam de maneira marcante nas trajetórias posteriores ao encerramento do curso, sobretudo, referente à pós-graduação. Isso se expressa nas escolhas dos egressos e das egressas, tanto brasileiros e brasileiras quanto africanos e africanas, pelos estados e instituições que realizam seus cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que não se dá de forma aleatória, mas pela presença de algum *sujeito* que integra a rede de afeto instituída ao longo da sua formação no curso de Pedagogia.

Quanto a isso, um dado relevante observado refere-se às escolhas pelos estados de realização dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Observou-se, inicialmente por meio do questionário e reforçado pelas entrevistas com as colaboradoras, uma tendência de migração para estados das regiões Sul e Sudeste, com destaque para o Paraná, que concentra expressiva presença dos *sujeitos* participantes da pesquisa. A rede é constantemente mobilizada, sobretudo nos momentos iniciais da pós-graduação, tanto no processo de adaptação ao novo território quanto nas situações em que esses *sujeitos* têm a sua formação acadêmica confrontada. A experiência relatada pela Pesquisadora Carolina ilustra esse movimento:

[...] Eu estava dentro da sala e falava: “Poxa, o que é que eu tô fazendo aqui? Parece que eu não pertenço. Está tudo difícil, tudo diferente... Eu não consigo me adaptar.” Eu me lembro que perguntava aos meus colegas, que estavam mais adiantados do que eu, se era assim. Eles respondiam: “É assim mesmo, Carolina, é assim mesmo. Com o tempo, você vai conseguindo se ajeitar dentro da sala de aula, vai se enxergar lá dentro.” Mas isso... Isso foi só no primeiro semestre. No segundo, eu já estava mais adaptada [...] (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

De acordo com o estudo de Queiroz e Leite (2011), quando se trata da vida universitária ainda perpetua o discurso de racionalidade, o que tende a priorizar a separação da razão da emoção, não considerando a afetividade que se faz presente nos processos educativos dentro do espaço universitário. Entretanto, como destacam Matos e Iriart (2023), a dimensão afetiva, sustentada pelos vínculos emocionais, exerce papel decisivo na adaptação e permanência dos estudantes no ensino superior, favorecendo mudanças identitárias e a construção de relações de confiança, solidariedade e pertencimento. Essa dimensão afetiva é novamente evidenciada pela Pesquisadora Carolina, ao relatar a organização de uma rede de apoio em Curitiba, especialmente entre estudantes africanos e africanas oriundos e oriundas da UNILAB:

[...] Aqui tem várias comunidades africanas, sendo que, dentro dessas comunidades, têm uns membros que são estudantes e outros são trabalhadores comuns. A parte de estudantes, uma boa parte veio da UNILAB. Então tem as associações das nacionalidades e também a gente criou agora uma associação de estudantes africanos, que aí já engloba estudantes que vieram de outras universidades, mas há também uma boa parte que veio da UNILAB. O acolhimento que eu falo, dessas pessoas que vieram da UNILAB e estão aqui, é nesse sentido de comunidade mesmo, de ter essas associações, grupos para a gente discutir as coisas que dizem respeito a nós e também porque moramos perto [...]. A maioria dos que vieram da UNILAB está fazendo mestrado ou doutorado em educação, e, como o campus de Educação fica aqui no centro, então a gente acaba morando aqui pra ficar perto da universidade [...] (Pesquisadora Carolina, informação verbal, 2025).

Assim, no que tange a UNILAB e seu curso de Pedagogia, percebemos que o curso desperta nesses *sujeitos* o senso de pertencimento a uma comunidade composta, de forma predominante, por pessoas negras, socializadas em contextos culturais distintos, mas unidas por semelhanças, sendo uma delas a construção de suas identidades étnicas, influenciadas sobretudo pelas vivências na sociedade brasileira. Por isso, não podemos negar que essas vivências são perpassadas pelas dimensões do racismo, mas são também pautadas na construção de uma consciência crítica diante desse fenômeno e de uma autoimagem positiva de si e dos demais *sujeitos* negros.

Nessa linha, essa afetividade é forjada também em meio a lutas estudantis, que marcaram a singularidade da UNILAB, com foco para o Campus dos Malês. É o que expressa a narrativa do reencontro entre egressos e egressas, trazida pela Professora Lélia:

[...] Eu fui participar de um evento em Minas Gerais, no ano passado [2024]. Um evento que foi o Congresso Nacional de Pós-Graduandos, e eu cheguei nesse congresso e a gente riu muito, porque era a mesma galera que estava na graduação, construindo o movimento social da UFBA, UNEB e UNILAB, que estava nesse evento. [...] Ali eu vi a galera que estava comigo no movimento “Ocupa Malês”, que

era o movimento que lutava naquele momento não por uma pauta generalizada de valorização estudantil, mas a gente falava que a gente era de um campus, de uma universidade negra que precisa ser financiada. A gente estava falando sobre um financiamento voltado ao racismo estrutural, que condicionava o nosso campus à precarização (Professora Lélia, informação verbal, 2025).

Isso revela não apenas a dimensão afetiva que permeia os vínculos construídos durante a graduação, mas também a persistência de uma memória coletiva forjada na luta por uma universidade negra, pública e de qualidade. O relato evidencia como os espaços de militância — como o movimento “Ocupa Malês” — constituem territórios de formação política e subjetiva, nos quais se articulam demandas específicas da população negra, como o enfrentamento à precarização institucional provocada pelo racismo estrutural. Assim, nesse sentido, os reencontros para esses *sujeitos* não são apenas celebrações afetivas, mas atualizações de um projeto político coletivo que resiste e se reinventa, agora no espaço da pós-graduação.

Nessa linha, trata-se de uma afetividade potente e singular, cultivada em uma instituição que se constitui como espaço de formação acadêmica, acolhimento e resistência, perpassada pelas bases epistemológicas africanas e diaspóricas, que não apenas orientam o ensino e a formação docente, no caso do curso de Pedagogia, mas também sustentam uma vivência comunitária marcada por vínculos afetivos profundos e de caráter não provisório. A identidade docente desses *sujeitos* é forjada também em meio a essa dinâmica do afeto, que se reflete na atuação profissional dessas, que ocorre “[...] pela afetação, pelo afeto [...]” (Gestora Petronilha, informação verbal, 2025). Como nos lembra Freire (2022, p.29):

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com, esta apenas.

Na UNILAB, essa Pedagogia encarnada e comunitária é vivida cotidianamente, como prática de liberdade e construção de mundos possíveis, construídos tanto no caminho da docência na educação básica quanto no caminho da docência universitária e da pesquisa, no caso daqueles e daquelas que realizam pós-graduação. As vivências diversas trazidas ao longo desta dissertação pelas colaboradoras, demonstram que qualquer um desses caminhos tende a ser atravessado por práticas educativas, bem como de pesquisas, transformadoras, o que só é possível pelo fato das transformações identitárias vivenciadas pelos *sujeitos* egressos na formação inicial.

6 GALHOS QUE SE EXPANDEM ALÉM DA CONCLUSÃO

Ao abordar o conceito de identidade, é necessário compreender que se trata de um fenômeno dinâmico e instável, permanentemente em processo de reconstrução. A identidade docente, nesse sentido, não pode ser concebida como algo fixo ou dado, mas como uma construção social que se inscreve na articulação entre os eixos pessoal, formativo e profissional, em constante diálogo com as demandas históricas e sociais.

Todavia, observa-se que parte significativa dos estudos sobre identidade docente tende a negligenciar a dimensão racial nesse processo — embora revelem certa sensibilidade às questões de gênero, ao abordar a feminilização do magistério. Tal lacuna é problemática, sobretudo no contexto brasileiro, em que não é possível exercer a docência sem considerar as marcas do racismo que atravessam os corpos de quem ensina e de quem aprende. Reconhecer que a construção identitária docente está relacionada às demandas da sociedade implica admitir que a questão racial ocupa lugar estruturante nos processos educativos e formativos, não podendo ser reduzida a ações pontuais ou superficiais em nenhum espaço educativo.

Além disso, é imprescindível reconhecer que os professores e as professoras são *sujeitos* com trajetórias de vida que antecedem e excedem o curso de formação inicial. Essas trajetórias são permeadas por experiências diversas, frequentemente atravessadas pelo racismo, que impactam diretamente a constituição da identidade étnica. Para docentes negros e negras, a ausência de referências positivas nos principais grupos de socialização dificulta a afirmação identitária. Nesse cenário, a formação inicial pode desempenhar papel fundamental na reconstrução dessas identidades, possibilitando que professores e professoras se reconheçam como *sujeitos* de saber e, ao mesmo tempo, promovam processos de afirmação identitária junto a seus educandos e suas educandas.

Dessa forma, compreender a identidade docente exige não apenas situá-la como fenômeno socialmente construído, mas também reconhecer que o racismo é uma força estruturante que incide sobre a formação, a prática e a própria possibilidade de afirmação profissional. A identidade docente, portanto, só pode ser plenamente compreendida quando se considera a dimensão racial como elemento constitutivo e indissociável de sua construção.

Nesta pesquisa, nos dedicamos a compreender o processo de construção da identidade docente antirracista de egressos e egressas do curso de Pedagogia da Unilab - Campus dos Malês. O caminho que conduziu esta investigação foi marcado por desafios, reformulações metodológicas e pela necessidade de estratégias específicas para localizar os egressos e as

egressas. A realização só se concretizou mediante a mobilização de outros *sujeitos* e, por vezes, implicou respeitar o tempo e hesitações das colaboradoras em participar da pesquisa, mexer em suas memórias guardadas e compartilhá-las com o mundo acadêmico.

Durante os primeiros meses da pesquisa, buscamos os contatos dos egressos e das egressas de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês (BA). Apesar da aprovação do projeto pelo CEP-UEFS, a coordenação do curso pesquisado informou que só poderia fornecer os dados mediante autorização do CEP-UNILAB. Para tanto, encaminhou pedido de orientação ao referido comitê, mas não obteve retorno. Diante disso, os *sujeitos* foram localizados por meio das redes de contato da pesquisadora e, posteriormente, de seus interlocutores, reafirmando que, para nós, pessoas negras, produzir ciência é sempre um ato coletivo.

As dificuldades de acesso a dados da instituição não se restringiram à busca ativa dos *sujeitos*, ao longo da pesquisa não encontramos dados públicos disponíveis referentes aos estudantes da UNILAB, como, por exemplo, o número geral de *sujeitos* formados pelos campus da UNILAB ou pelo curso de Pedagogia, o perfil étnico-racial atual dos que ingressam nesta instituição. Ressaltamos que o acompanhamento de egressos e de egressas, sobretudo quando se trata de universidades públicas, deve se constituir como um índice de qualidade da formação fornecida, servindo para a avaliação e reformulações, inclusive, das propostas curriculares dos cursos de licenciatura. Além disso, a disponibilização desses dados garante que eles possam servir de base para estudos acadêmicos, o que fortalece a qualidade da pesquisa científica e a compreensão sobre a diversidade estudantil, especialmente quando se trata de instituições com projetos institucionais como o da UNILAB.

Consideramos que, de maneira geral, as nossas escolhas metodológicas foram acertadas. O processo de análise do PPC e as entrevistas compreensivas contemplaram os três objetivos definidos para a pesquisa. Quanto ao primeiro objetivo, compreender a abordagem da ERER pelo currículo do curso, compreendemos que há o reconhecimento da ERER como parte da formação básica de pedagogos e pedagogas e que ela não é tratada no curso como um tema periférico, mas como o centro para se pensar toda a estrutura curricular. Ela orienta a definição dos princípios curriculares, a elaboração das ementas dos componentes, especialmente obrigatórios e o perfil profissional que se deseja formar. As narrativas das colaboradoras evidenciam que existe correspondência entre o que está previsto na proposta curricular e o que acontece na prática, reconhecendo que sentiram a presença da ERER em toda a sua formação.

Nessa linha, a nomenclatura e as ementas dos componentes de ensino, ministrados por pedagogos e pedagogas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como de outras áreas historicamente estruturadas para reforçar um padrão eurocêntrico — como a Psicologia —, revela um aspecto importante: uma ruptura com a lógica tradicional de ensino dos conteúdos de tais áreas, realizada por meio da incorporação de diferentes perspectivas. Esse movimento tende a ampliar a compreensão dos e das docentes e reafirma a possibilidade de coexistência de epistemologias diversas tanto na formação docente quanto nas primeiras etapas da formação escolar.

Em relação ao segundo objetivo, a identificação das experiências formativas que contribuíram para o processo de construção da identidade docente antirracista, constatamos que as discussões teóricas, baseadas em literaturas de autorias negras, e a presença de componentes que retratam a história e cultura africana e afro-brasileira, no núcleo obrigatório, são fatores que têm apresentado aos professores e às professoras outras visões de mundo e a valorização da história e identidade negra na formação inicial. As experiências em espaços educativos, como museus, terreiros e quilombos, além de fomento à participação em eventos acadêmicos voltados à discussão de temas relacionados à questão racial, bem como atividades realizadas por meio de parceria entre instituições de ensino superior, foram os elementos abordados pelas colaboradoras como experiências formativas que moldam suas identidades docentes.

Já o terceiro objetivo, voltado a analisar como os egressos e as egressas mobilizam os saberes da sua formação inicial em suas práticas educativas relacionadas à História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, evidenciou que a maneira como as colaboradoras abordam a temática étnico-racial em seu cotidiano tem relação direta com a sua formação inicial, especialmente com o processo de construção da identidade étnico-racial impulsionado ao longo do curso.

Referente a isso, a UNILAB e seu curso de Pedagogia se apresentam para as colaboradoras como espaços onde não apenas aprenderam uma profissão, mas também como espaços de reconstrução identitária e de ressignificação da experiência negra, bem como promotores da ascensão social. Seja pela afirmação da negritude, pela consciência quilombola, pela vivência trans ou pela ressignificação da identidade racial em contexto migratório, cada percurso revela que a docência se constrói em diálogo com experiências de resistência e pertencimento. Assim, a docência, bem como a gestão escolar e a pesquisa acadêmica, podem ser espaços de transformação social.

Percebemos que o principal saber que orienta as ações das colaboradoras é o saber da integração sociocultural, ancorado na compreensão de que mediar o processo de aprendizagem de crianças exige reconhecer que estas existem para além do espaço da escola. Por isso, é necessário tecer pontes entre as aprendizagens escolares e não escolares, articulando a vida social e cultural desses *sujeitos*, e criando condições para que se tornem autônomas, capazes de compreender o mundo e participar ativamente da sociedade. Tais condições envolvem uma formação pautada na questão racial desde os primeiros anos de escolarização, de modo que esses *sujeitos* construam um repertório sólido que permitam um posicionamento crítico diante do racismo.

Soma-se a isso o saber da representatividade negra no espaço da escola para a tomada da consciência racial, expresso pelo cuidado na organização do espaço e a seleção dos recursos didáticos, especialmente de literaturas infantojuvenis antirracista. Além disso, percebemos a presença do saber de dimensões cultural e geracional nas práticas educativas das colaboradoras. São conhecimentos apreendidos em suas comunidades de origem, transmitidos por pessoas mais velhas, que não pertencem diretamente à formação acadêmica, mas cuja relevância foi reconhecida ainda na formação inicial. Esses saberes, constantemente convocados pelos educandos e educandas, incluem dimensões históricas, políticas e corpóreas, e são incorporados à prática docente.

Assim, os resultados provenientes das etapas do estudo revelam que o curso pesquisado tem uma proposta curricular alinhada com a legislação educacional que determina a inclusão da diversidade étnico-racial na formação de professores e professoras como algo indispensável para efetivar a EREER na sociedade, especialmente com as DCNs-ERER, suas determinações e princípios. A forma como realiza a formação dos professores e das professoras por vezes ultrapassa o que está posto nas linhas de sua proposta. Isso se dá, sobretudo, pela vinculação do curso à proposta da UNILAB, mas também pelo trabalho realizado no “chão da instituição” onde se concretiza a proposta curricular, pelas relações entre os *sujeitos* formadores e os *sujeitos* em formação, com destaque para os docentes negros e as docentes negras do curso.

O estudo também reforça a importância de compreendermos quem são aqueles e aquelas que ensinam e de quem é exigido atualmente conhecer seus educandos e suas educandas, pois os fatores relacionados a origem desses *sujeitos*, especialmente de dimensões étnico-racial e econômica, influenciam significativamente nas escolhas profissionais, na forma que vivenciam a formação e exercem a docência. Assim, formar professores e professoras é um processo que tem implicado cada vez propostas curriculares flexíveis e

contextualizadas, com menos características instrumentais e um maior trato da presença das dinâmicas sociais e culturais, especialmente a questão étnico-racial que, como vimos, atravessa toda a trajetória de vida, formação e atuação das colaboradoras.

Nessa linha, ao nos voltarmos para a pergunta orientadora: de que maneira a formação inicial no curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês (BA) tem contribuído para a construção de identidades docentes antirracistas? Percebemos que a formação inicial do curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês (BA) tem subsidiado a construção de identidades docentes politicamente engajadas na luta contra o racismo e fortalecimento identitário de crianças, especialmente das crianças negras.

A base dessas identidades é a incorporação daquilo que espera-se que os e as docentes façam em sua sala de aula, no que tange ao Ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira na educação de crianças, apresentando possibilidades para isso não apenas por discussões teóricas, mas também por experiências vivenciais em espaços formativos que explicitam as dimensões do racismo, desocultando a história e cultura negra ao confrontar esses *sujeitos* com outros *sujeitos*, histórias e memórias nas quais se reconhecem e sentem, de alguma forma, pertencer. Assim, pontuamos que o curso contribui para a construção da identidade docente antirracista dos *sujeitos* ao:

- exercer uma formação pedagógica e científica crítica e contínua sobre a questão racial ao longo da formação, sendo esse um fator que fomenta um compromisso ético-político com o combate ao racismo. Esse compromisso se efetiva por meio das práticas educativas cotidianas e intencionais, voltadas a igualdade racial;
- privilegiar a formação cultural dos *sujeitos* por meio de componentes obrigatórios que tratam a história e cultura negra, sobretudo pelas experiências vivenciais em espaços que retratam os valores de tal cultura;
- fortalecer a reconstrução das autoimagens que os *sujeitos* possuem de si e dos outros;
- articular a teoria e a prática, por meio da aproximação com o campo de atuação através dos componentes de estágios e programas institucionais, de modo que os *sujeitos* formandos desenvolvam uma concepção sobre o papel da escola e o seu papel enquanto mediadores e agentes da ERE, reconhecendo que sua prática docente é indissociável de tal temática.

Diante do exposto, esta investigação contribui para o campo da formação docente no âmbito da Educação das Relações Étnico-Raciais, ao demonstrar que o curso de Pedagogia da UNILAB - Campus dos Malês tem favorecido a constituição de identidades profissionais comprometidas com o enfrentamento das questões raciais e com a valorização das diferenças. Nesse movimento, reafirma-se a possibilidade concreta de efetivar as determinações educacionais legais sobre a ERER, em especial aquelas previstas na LDB, incluídas pela Lei n.º 10.639/03, e nas DCNs-ERER, formando profissionais docentes que assumam a ERER como princípio estruturante de suas práticas educativas, tanto no espaço escolar quanto em outros contextos sociais.

Contudo, compreendemos que este estudo não se esgota com a finalização deste trabalho. Diante de um curso singular como o pesquisado, sendo tal singularidade marcada pela centralização da questão racial na proposta curricular e que celebra uma década de existência no ano de defesa desta dissertação (2026), emergem dimensões ainda a serem exploradas sobre os efeitos de tal formação. Uma delas diz respeito ao impacto das práticas educativas dos *sujeitos* egressos nas localidades em que atuam. Outra dimensão se abre ao acompanhar egressos africanos e egressas africanas que, formados e formadas profissionalmente no Brasil, retornaram a seus países de origem e passam a ressignificar a questão racial em suas práticas educativas, ampliando o alcance da formação recebida para além das fronteiras nacionais.

Nessa perspectiva, acreditamos que estudos posteriores se somarão ao nosso, permitindo compreender não apenas os avanços já conquistados, mas também as possibilidades que se anunciam para a formação inicial no campo da ERER. Afinal, uma formação efetiva no campo da ERER não se limita ao espaço acadêmico: ela reverbera em comunidades, escolas e territórios, contribuindo para a transformação que a população negra tem reivindicado há séculos. É nesse movimento contínuo de resistência e criação que se inscreve a potência da UNILAB - Campus dos Malês e seu curso de Pedagogia, como espaços de formação de identidades docentes comprometidas com uma Pedagogia antirracista e emancipadora.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Tradução de Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2ªed - Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2014.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ªed - Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2013.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no Brasil**. Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, p. 5-58, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pacto da branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón . Decolonialidade e pensamento afrodiaspóric. In: Bernardino-Costa, Joaze; Maldonado-Torres, Nelson; Grosfoguel, Ramón (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2024.
- BRASIL. Lei n.º 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília. 16 de julho de 1990. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/wp-content/uploads/2017/05/Lei-8069-_1990.pdf>. Acesso em: 25 de junho de 2025.
- BRASIL. Lei 10.639 de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 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, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 19 de julho de 2024.
- BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**/ Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2006>>. Acesso em: 25 de agosto de 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. **Lei n.º 12.289, de 20 de julho de 2010**. Cria a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010.

BRITO, Rosa Mendonça de. **Breve histórico do curso de pedagogia no Brasil**. In: *Dialógica: Revista Eletrônica da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas* – Vol. 1 n.1, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, n. 8, p. 28-44, 2020.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7 ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de educação**, v. 11, p. 7-18, 2006.

CIAMPA, Antonio da Costa. **A estória do Severino e a história da Severina**. Editora Brasiliense, 1987.

CIAMPA, Antonio. Identidade. In: LANE, S.T.M.; CODO, W. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. 13ªed. São Paulo: Brasiliense. 1994.

COELHO, Simony. **O curso de pedagogia no caminho do egresso: práticas educacionais no contexto escolar pós-lei 10.639/2003**. 2020, 202 p. Tese. (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) - Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; DIAS, Sinara Bernardo. Relações raciais na escola: entre legislações e coordenações pedagógicas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 46-67, 2020.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Coordenadoras e práticas pedagógicas: legislação educacional, formação crítica e relações raciais. **Linhas Críticas**, p. 229-250, 2013.

COELHO, Wilma; SOARES, Nicelma. **A implementação das leis nº10.639/ 2003 e nº 11.645/ 2008 e o impacto na formação de professores: inflexão inicial**. In: MÜLLER Tânia Mara; COELHO, Wilma; FERREIRA, Paulo. (orgs.). Relações étnico-raciais, formação de professores e currículo. São Paulo: Editora livraria física, 2015.

Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. **Racismo, educação infantil e desenvolvimento na primeira infância** [livro eletrônico] / Comitê Científico do Núcleo Ciência Pela Infância. São Paulo : Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2021. Disponível em: <WP-7_Racismo-Educ-Infantil-e-Desenvolvimento-da-Primeira-Infancia.pdf (ncpi.org.br)>. Acesso em:03 de julho de 2025.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (org). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUBAR, Clauder. A socialização: **construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. A crise das identidades. **A interpretação de uma mutação**. Porto: Afrontamento, 2009.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. (2021). Um giro decolonial à metodologia científica: Apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a américa latina. **Revista Espirales**, 174–193.

FARIAS, Isabel et al. **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FARIA, Ivan; OLIVEIRA, Luiz Paulo; MACHADO, Aloisio. Juventudes universitárias: as realidades da UEFS e da UFRB. In: MATOS, D. A.et al.(Org.). **Juventudes universitárias: ingresso e permanência em perspectiva**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023. p. 19-42.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 66ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 86. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

FURTADO, Marcella Brasil; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; ALVES, Cândida Beatriz. Cultura, identidade e subjetividade quilombola: uma leitura a partir da psicologia cultural. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, p. 106-115, 2014.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural?. **Revista brasileira de Educação**, p. 40-51, 2002.

GOMES, Nilma Lino et al. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal**, v. 10639, n. 03, p. 39-62, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica**, 2007.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 1, 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017

GOMES, Nilma Lino; LIMA, Aristeu Rosendo Pontes; DA MOTA SANTOS, Tomaz Aroldo. Unilab-Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-brasileira: o desafio de uma experiência acadêmica na perspectiva da cooperação sul-sul. **Novos Olhares Sociais**, v. 1, n. 1, p. 93-110, 2018.

GOMES, Nilma Lino; VIEIRA, Sofia Lerche. Construindo uma ponte Brasil-África: A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Luso-Afro-brasileira (UNILAB). **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, n. 24, 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Movimento negro e educação. **Revista brasileira de educação**, n. 15, p. 134-158, 2000.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

JORGE, Luciana dos Santos; SILVA, Carla Craice da; ALMEIDA, Luciana Schleder. CONSTRUINDO UMA UNIVERSIDADE INTERNACIONALIZADA: um estudo sobre a permanência estudantil na universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). **Revista Teias**, v. 23, n. 69, p. 204-217, 2022.

JORGE, Luciana dos Santos. **A gestão escolar democrática no cenário de pós-pandemia em uma escola municipal de São Francisco do Conde/BA**. 2023. 93 f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar para Profissionais da Educação) - Instituto Federal do Espírito Santo, Pinheiros, 2023a.

JORGE, Luciana dos Santos. **Tecendo em pedagogia: narrativas discentes sobre formação e identidade docente**. 2023b. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em pedagogia) - Instituto de Humanidades e Letras/ Malês. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde-BA.

JUNIOR, Nadir; LARA, Andrea Paula Santos. Identidade: colonização do mundo da vida e os desafios para a emancipação. **Psicologia & Sociedade**, v. 29.xxxxxxx.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

KAUFMANN, Jean Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LIMA, Maria Batista. Identidade étnico/racial no Brasil: uma reflexão teórico-metodológica. **Revista Fórum Identidades**, 2013.

MACEDO, Edvanio Campos. Reflexões sobre afetos, corpos e identidades: perspectivas de raças e de gênero. **Revista Zabelê**, v. 4, n. 2, p. 8-23, 2023.

MARTINS, Paulo Henrique; BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Uma proposta de matriz metodológica para os estudos descoloniais. **Revista Cadernos de Ciências Sociais da UFRPE**, v. 2, n. 11, p. 10-31, 2017.

MATOS, Daniela Abreu; IRIART, Mirela Figueiredo Santos. Vivência estudantil e os sentidos de estar na Universidade. In: MATOS, D. A.et al.(Org.). **Juventudes universitárias: ingresso e permanência em perspectiva**. Cruz das Almas, BA: EDUFRB, 2023. p. 43-73.

MEDEIROS, Emerson Augusto; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. O curso de pedagogia no Brasil: uma análise sobre sua história e identidade (1939–2019). **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 34, p. 561-588, 2021.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleutério. **Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2018. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MOREIRA, Antonio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. MOREIRA, Antonio Flávio, CANDAU, Vera Maria (org). 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MUNANGA, Kabenguele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetória e reflexões. **Estudos avançados**, v. 18, p. 209-224, 2004.

NASCIMENTO, Clara. **O Processo de Identidade de Mulheres Frente a Vulnerabilidade Social e as Políticas Públicas do SUAS**. 2021. 162 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Iolanda et al. A sala de aula como espaço de transformação das relações raciais. In: OLIVEIRA, Iolanda; PESSANHA, Márcia Maria de Jesus (Orgs). **Educação e Relações Raciais**. 2 ed. Niterói (RJ): CEAD - UFF, 2016.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, Fátima. Ser negro no Brasil: alcances e limites. **Estudos avançados**, v. 18, p. 57-60, 2004.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César; VALUTA, Patrícia Martins; SOARES, Sandra Regina. Identidade e sobrevivência do suicídio com fogo. **Perspectivas em Psicologia**, Vol. 16, N.1, Jan/Jun 2012, p. 173-1.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores-Saberes da Docência e identidade do professor. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, n.2, p.72-89, jul/dez. 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. **Educação em revista**, v. 38, p. e38956, 2022.

PIMENTEL, Álamo. Considerações sobre a autoridade e o rigor nas etnografias da educação. IN: MACEDO, Roberto Sidnei; GALEF, Dante; PIMENTEL, Álamo. **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**. EDUFBA, 2009.

PINHO, Maria; SANTOS, Jocyléia; BRASILEIRO, Tania Suely. O impacto das políticas públicas na formação de professores. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SANTOS, Jocyléia Santana dos (org.). **Formação de professores para a educação básica**. Petrópolis: Vozes, 2022.

QUEIROZ, Karla Geyb da Silva; LEITE, Rita de Cássia Nascimento. Vida afetivo-amorosa e vida universitária: ambiguidades e contradições. In: SAMPAIO, Sônia. **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**, p. 133-143, 2011.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005a. p. 107-30.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, Natália. **As relações étnico-raciais na formação inicial de pedagogos**. 2017. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2016.

REIS, Aparecido Francisco. O processo de construção da identidade de gênero e transexualidade: narrativas, trânsitos e diferenças. **Interfaces da educação**, v. 10, n. 28, p. 93-116, 2019.

SANTANA, Patricia Maria. A importância de uma gestão escolar antirracista na educação Infantil: um compromisso ético. TOLENTINO, Luana (orgs.). **Por uma infância sem racismo: pesquisas, práticas e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2024.

SANTOS, Jussara. **Democratização do colo: Educação antirracista para e com bebês e crianças pequenas**. Campinas: Papirus, 2024.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos Educação. **Revista do Centro de Educação**, v 30, n. 2, julho. p. 11-26, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **A identidade e a diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, Claudilene. A construção da identidade étnico/racial de professoras negras e os saberes mobilizados nesse processo. In: SANTIAGO, Eliete; SILVA, Delma; SILVA, Claudilene (Orgs). **Educação, escolarização e identidade negra: 10 anos de pesquisa sobre relações raciais no PPGE/UFPE**. Recife: Ed Universitária da UFPE, 2010.

SILVA, Cidinha. Formação de educadores/as para o combate ao racismo: mais uma tarefa essencial . In: CAVALLEIRO, Eliane (org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. 7 ed. São Paulo: Selo Negro, 2024.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Reconhecimento da história, cultura e direitos dos negros brasileiros. **Estudos sobre relações étnico-raciais e educação no Brasil**. São Paulo: Editora Livraria da Física, p. 17-49, 2016.

SOARES, M. A. dos S.; SOUZA, C. S. Aprendizados Transatlânticos: pensando a UNILAB e as Relações África-Brasil a partir da experiência de campo em Gana. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 36, p. 651-679, 2021

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro ou As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

SOUZA, José Edimar; GIACOMONI, Cristian. Análise documental como ferramenta metodológica em história da educação: um olhar para pesquisas locais. **Cadernos CERU**, v. 32, n. 1, p. 139-156, 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes, 2014.

TOLENTINO, Luana. Educação para as infâncias e a Lei 10.639/2003: travessias, avanços e desafios na formação continuada de professores em Lagoa Santa/MG. In: SACRAMENTO, Cristina Carla; TOLENTINO, Luana (orgs.). **Por uma infância sem racismo: pesquisas, práticas e formação de professores**. Campinas:Papirus, 2024.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994.

UNILAB. **Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Pedagogia Campus dos Malês**. São Francisco do Conde. 2019. Disponível em:<<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2019/11/PPC-Pedagogia-Alterac%C3%A3o-19.pdf>> Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

UNILAB. **Resolução complementar CONSUNI n.º 3, de 4 de dezembro de 2020**. Aprova o texto definitivo do novo Estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Complementar-n%C2%BA-3-de-4-de-dezembro-de-2020.pdf>> Acesso em: 20 de setembro de 2025.

UNILAB. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 374, de 17 de fevereiro de 2025**. Reedita, com alterações, os procedimentos e normas para criação de cursos de graduação, bem como para elaboração e alteração dos Projetos Pedagógicos de Curso – PPC. Boletim de Serviços da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, nº 587, 21 fev. 2025.

WALDMAN, Maurício. O Baobá na paisagem africana:singularidades de uma conjugação entre natural e artificial. **Revista África**, São Paulo, p. 223-235, ago. 2012.

WALSH, Catherine; CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luis Fernandes de. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. Arquivos **Analíticos de Políticas Educativas**, v. 26, p. 1-11, 2018.

WERNECK, Jurema. Nossos passos vêm de longe! Movimentos de mulheres negras e estratégias políticas contra o sexismo e o racismo. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 1, n. 1, p. 07-17, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – FORMULÁRIO DE PESQUISA – ESBOÇO

1. Por gentileza, coloque apenas as iniciais do seu nome e sobrenome

Afirmo ser egresso/a do Curso de Pedagogia, da UNILAB - Campus dos Malês (BA) e aceito participar da pesquisa intitulada “BAOBÁ DE ERER: o processo de construção identitária de egressas e egressos do curso de pedagogia da Unilab-Malês (BA)”, estando ciente de que os dados fornecidos serão utilizados anonimamente, para fins acadêmicos. ()

2. Qual a sua idade?

3. Você se autodeclara como:

Branco/ Branca. ()

Pardo/Parda. ()

Indígena. ()

Preto/Preta. ()

Prefiro não informar. ()

4. Gênero:

Feminino. ()

Masculino. ()

Não binário. ()

Prefiro não informar. ()

5. País de origem:

6. Onde você se encontra atualmente (Se estiver fora do país, dizer o local e caso esteja no Brasil, dizer o nome do estado e cidade)?

7. Sua residência está localizada na?

Zona Urbana Central. ()

Zona Urbana Periférica. ()

Zona Rural. ()

Comunidade indígena. ()

Comunidade Quilombola. ()

8. Você mora atualmente em?

Casa ou apartamento próprio. ()

Em imóvel alugado. ()

Em habitação coletiva (hotel, hospedaria, pensionato, república, etc.) ()

Em imóvel cedido/emprestado. ()

9. Você está trabalhando?

Sim. ()

Não. ()

10. Caso esteja trabalhando, você atua em:

Escola pública ()

Escola particular. ()

ONGs ()

Outros espaços ()

Não trabalho ()

11. Qual o cargo/ função exercida?

Obs: se exercer o cargo de professor/a dizer qual o nível de atuação: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou Ensino Superior.

12. Que tipo de escola você frequentou durante a sua vida escolar?

13. Qual a sua renda mensal aproximada?

Até 1 salário mínimo (equivalente a R\$ 1.518,00 no Brasil). ()

De 1 a 3 salários mínimos ()

De 3 a 5 salários mínimos. ()

Mais de 5 salários. ()

ESPECIFICIDADES FORMATIVAS

14. Você participou de programas institucionais relacionados a docência?

Programa Residência Pedagógica (PRP). ()

Programa de Iniciação a Docência (PIBID). ()

PIBIC, em projetos de pesquisa relacionados com as temáticas da formação docente, currículo e outros ()

Programa Bolsa Monitoria (PBM). ()

PIBEAC em projetos relacionados com as temáticas da formação docente, currículo e outros. ()

Nunca participei de programa institucional. ()

15. Você continua estudando? Fez ou faz curso de pós graduação?

(considere cursos de especialização, mestrado e doutorado)

Sim, fiz curso(s) de pós graduação. ()

Sim, estou fazendo curso de pós graduação. ()

Não fiz nenhum curso de pós graduação. ()

16. Caso tenha respondido "Sim" para a questão anterior, qual curso você fez ou faz?

CONTATO

E-mail: _____

Telefone (WhatsApp)_____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA COMPREENSIVA

EIXO 1 – HISTÓRIA DE VIDA

1.1 Você poderia falar como foi sua vida escolar?

- Educação Infantil;
- Ensino Fundamental;
- Ensino Médio.

1.2 Como as questões étnico-raciais apareciam na sua infância?

- Na família;
- Na escola;
- Na comunidade.

1.3 Que caminhos você percorreu até o curso de Pedagogia?

- A escolha do curso;
- A preparação;
- O ingresso.

EIXO 2 – FORMAÇÃO INICIAL E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

2.1 De modo geral, como você vê a abordagem das relações étnico-raciais no currículo?

- Presença nos componentes;
- Abordagem do tema pelos professores.

2.2 Como os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial contribuíram para a aproximação do seu campo de atuação?

- Disciplinas mais marcantes;
- Contato com o campo prática;
- Programas de iniciação à docência.

2.3 Quais as atividades extracurriculares relacionadas à diversidade étnico-cultural você vivenciou?

- Eventos;
- Cursos;
- Estágios.

2.4 Como foi sua formação cultural durante o curso?

- Fomento a atividades culturais (festivais, museus, exposições artistas, participação em grupos culturais);

2.5 Em linhas gerais, quais foram as contribuições do curso para o seu reconhecimento/pertencimento étnico-racial?

2.6 Para você essa formação no curso de Pedagogia facilitou ou dificultou sua inserção profissional?

- Aceitabilidade ou recusa dos espaços educativos;
- Posicionamento crítico frente a questão racial no espaço de atuação;
- Desafios vindo da formação inicial específica.

EIXO 3 – AÇÃO PEDAGÓGICA

3.1 Como foram as primeiras experiências depois de formado/a?

- E como foram suas Primeiras experiências com ERER no exercício da profissão?

3.2 Para você, qual o sentido de uma prática pedagógica no campo da educação das relações étnico-raciais?

3.3 Como você tem trabalhado a educação das relações étnico-raciais no seu cotidiano?

- Atividades curriculares (materiais, projetos etc.);
- Atividades extracurriculares

3.4 Que conhecimentos científicos você mobiliza?

- Conceitos
- Teorias
- Autores/as
- Dialogo com outros atores (movimentos sociais, mestres e mestras de comunidades tradicionais, grupos culturais).

3.5 E do ponto de vista pedagógico, quais são os mobilizados?

- Conceitos
- Teorias
- Autores/as

3.6 Quais as principais contribuições que você avalia que o curso proporcionou para sua formação profissional para o trato da diversidade étnico-cultural?

3.7 Para finalizar, quais são os principais desafios para o trato pedagógico da diversidade em seu cotidiano?

- Foi uma lacuna da sua formação inicial?

APÊNDICE C
QUADRO DE ANÁLISE DO PPC DO CURSO

Questões reflexivas	Anotações	Transcrição dos trechos do PPC
Qual a concepção de educação que é defendida pelo curso?		
Quais profissionais o curso objetiva formar e com quais recursos?		
O que é esperado dos egressos do curso?		
Há um alinhamento com o que versa a legislação, em especial com a DCNs-ERER?		
A Educação para as Relações Étnico-Racial se apresenta como transversal?		
Há seletividade de qual componente tratará o assunto?		

A predominância é em componentes obrigatórios ou optativos?		
Ela se restringe aos componentes ou se estende para ações, como atividades complementares presentes no documento?		

OBSERVAÇÕES: