



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE HISTÓRIA

CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

EBONNY MARQUES DE FARIAS

**DESCOLONIZANDO O SABER: CRUZAMENTOS FORMATIVOS ENTRE SÃO
JOSÉ DA MATA E A RAINHA DA BORBOREMA AO LEGADO DE ABDIAS DO
NASCIMENTO (2003-2023)**

CAMPINA GRANDE – PB

JUNHO/2024

EBONNY MARQUES DE FARIAS

DESCOLONIZANDO O SABER: CRUZAMENTOS FORMATIVOS ENTRE SÃO JOSÉ DA MATA E A RAINHA DA BORBOREMA AO LEGADO DE ABDIAS DO NASCIMENTO (2003-2023)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em História, do Centro Acadêmico de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciando em História.

Orientador (a):

Dra. prof. Silede Leila Oliveira Cavalcanti

CAMPINA GRANDE – PB

2024

EBONNY MARQUES DE FARIAS

**DESCOLONIZANDO O SABER: CRUZAMENTOS FORMATIVOS ENTRE SÃO
JOSÉ DA MATA E A RAINHA DA BORBOREMA AO LEGADO DE ABDIAS DO
NASCIMENTO (2003-2023)**

Trabalho de Conclusão de Curso avaliado em __/__/__ com o conceito ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Prof. Dr.

Examinador (a)

Aos meus amigos Édson de Lima (*in memoriam*) e Gabriela Araújo (*in memoriam*), por todo apoio, risada e afeto que compartilhamos, os amo até o fim da vida.

Nós conseguimos.

AGRADECIMENTOS

Eu sou a continuação de um sonho, da minha mãe, do meu pai, de todos que vieram antes de mim, a continuação de um sonho, da minha vó, do meu vô, quem sangrou pra gente poder sorrir” (Continuação de um sonho, BK); Dedico esse trabalho aos meus ancestrais que por muito passaram e resistiram para que fosse possível eu viver plenamente, a todos aqueles que contribuíram para a minha criação e o desenvolvimento de meu pensamento crítico, vocês me mostraram o lado doce da vida e os valores que realmente importam: família e amigos. Minha mãe, Joselita Marques de Farias, ao meu pai, José Geová de Farias; e a minha irmã, Ellen Marques de Farias. Mãe, sou grata por todo o seu ensinamento que a vida não me daria nem um terço, por todo o carinho, conselhos, preocupações e o principal de tudo: me ensinar a ser uma mulher independente. Pai, obrigada por não medir esforços para que fosse possível nos proporcionar tudo de melhor que a vida poderia nos oferecer, a distância nunca impediu sua presença e nem de sentirmos o seu amor. Minha irmã, a quem devo profundo agradecimento por estar sempre ao meu lado, me protegendo e me arrancando as melhores risadas. Os amo, do fundo do meu coração, vocês são a personificação do amor, carinho e respeito.

Agradeço também aos meus amigos, que sempre estiveram comigo e nunca me deixaram fraquejar, mesmo diante ao pior cenário de nossas vidas. Meu mais sincero obrigada por trazerem cores aos meus dias cinzentos, à Mariana Policarpo, Heloisa de Araújo, Valéria de Araújo, João Felipe, Rildo Guedes, Annalice Gouveia, Jailma Gonçalves, Ana Clara Brito, Geovana Gomes, Matheus Gomes Leite, Bruno Gomes, João Vitor Dantas, Wilma Nóbrega, Alice Almeida, Mabel Dias, Thalita Almeida e por último, mas não menos importante Daniel Tavares. Em uma de suas obras, Shakespeare fala que “o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida e bons amigos são a família que nos permitiram escolher”. Eu os escolhi, assim como vocês me escolheram também, de nada adiantaria tudo que tenho nessa vida, se não tivesse vocês ao meu lado para compartilha-la; vocês tornaram a vida um processo leve, meu coração tem um lugar que será sempre de vocês, obrigada.

Aos meus queridos amigos que fiz durante a caminhada acadêmica, só tenho a agradecer por tornarem esse processo leve e divertido, obrigada por todas as risadas proporcionadas em nossos encontros no CA – Centro Acadêmico – e todas as partidas de UNO, as trocas de experiências, as boas piadas e desabafos. Em especial, a Raylla Félix que esteve ao meu lado e não soltou a minha mão mesmo nos momentos em que quis

desistir; a Huan Nobrega por todas as risadas e conversas que tornaram o processo mais leve; a Silas Vinicius que me acompanhou durante a maior parte do curso e me tirou as melhores risadas; a Pedro Santos e Willian Nascimento, pelo acolhimento e carinho. Tenho orgulho de tê-los como amigos da vida e de profissão, seus futuros alunos terão sorte em tê-los como professores.

Aos professores, expresso aqui a minha admiração, respeito e carinho. Agradeço pela partilha de conhecimento e por todos os ensinamentos que levarei para a vida. Em destaque a professora Manuela Aguiar, por me apresentar aos autores decoloniais ainda no primeiro semestre do curso, quando ministrou a disciplina de História Antiga Oriental. E em especial, a minha orientadora, Silede Cavalcanti por acreditar em minha pesquisa e me incentivar durante o processo de desenvolvimento, me guiando pelas entrelinhas das práticas pedagógicas. Por fim, a minha gratidão a Deus Pai que tem sido minha base e fonte de força durante a minha caminhada acadêmica.

PRECONCEITO esmagado no feito
destruído no conceito
eito ardente desfeito
ao leite do amor perfeito
sem pleito
eleito ao peito
da teimosa esperança
em que me deito
(Abdias do Nascimento, 1983)

RESUMO

O presente trabalho, é o resultado do meu período de prática de ensino em sala de aula, enquanto graduanda do curso de licenciatura em História, pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, no período correspondente a 23.2, na Escola Cidadã Integral José Miguel Leão. Para além disso, apresento a minha trajetória relacionada ao meu processo de escolarização na cidade de Campina Grande – PB e a sua contribuição para a minha construção crítica social. Busco através desse trabalho, analisar as práticas educacionais utilizadas durante a minha formação no ensino básico e superior. Para a realização deste trabalho, foi utilizada como fonte de análise as obras “O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado” (1978), “O Quilombismo: uma filosofia de resistência negra” (1980) de Abdias do Nascimento e o jornal “A voz da Raça” órgão da Frente Negra Brasileira – FNB.

***-Palavras-chave:** Eurocentrismo; Currículo Afrocentrado; Negritude; Pensamento Decolonial.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPITULO 1. CRUZAMENTOS POLITICO-PEDAGÓGICOS ENTRE O DISTRITO DE SÃO JOSÉ DA MATA E A CIDADE DE CAMPINA GRANDE	9
1.1 O COLORIDO DAS AMIZADES E DAS PRIMEIRAS LETRAS: UMA INFÂNCIA ALFABETIZADA NA ESCOLA CENECISTA (2002-2005)	9
1.2 CENTRO EDUCACIONAL ARTE E VIDA E O ENSINO FUNDAMENTAL I: E O ENCANTAMENTO DE UMA CRIANÇA DE 5 ANOS PELA DISCIPLINA DE HISTÓRIA	13
1.3 MINHA FORMAÇÃO ESCOLAR NO COLÉGIO ALFREDO DANTAS (CAD); O ACOLHIMENTO DE CAMPINA GRANDE E O ABRAÇO DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR (2010-2017).....	15
1.4 OS DESAFIOS DO ENEM, O INGRESSO NO CURSO DE HISTÓRIA E OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA MINHA FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA E COMO SUJEITO HISTÓRICO (2017-2022)	24
CAPITULO 2. O CONCEITO DE NEGRITUDE E A SALA DE AULA: UMA IDENTIFICACÇÃO A PARTIR DE ABDIAS DO NASCIMENTO	29
1.5 CURRÍCULO EUROCÊNTRICO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO	29
1.6 O GENOCIDIO DO NEGRO BRASILEIRO: PROCESSO DE UM RACISMO MASCARADO A PARTIR DAS OBRAS DE ABDIAS NASCIMENTO	38
CAPITULO 3. O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA	47
CONCLUSÃO.....	55
REFERÊNCIAS.....	57

INTRODUÇÃO

A partir da metade da década de 90 do século XX, as pesquisas decoloniais¹ ganham força no cenário acadêmico. Os debates acerca da colonialidade, giram em torno do conceito de que mesmo com o fim do colonialismo os saberes permanecem inseridos na lógica colonial, retomando assim as problemáticas existentes no âmbito histórico-social que são consideradas – em um ponto de vista eurocêntrico – como encerradas ou resolvidas nas ciências sociais latino-americanas. A necessidade de existir uma revisão dos fatos históricos do colonialismo, abre espaço para o desenvolvimento de um novo horizonte nos estudos acerca do tema e de sua aplicação em sala de aula, através de um currículo afrocentrado, que preza pela a valorização da diversidade racial e a desconstrução das desigualdades sociais entre negros e brancos.

Desse modo, os estudos decoloniais se subdividem-se em duas vertentes: a primeira, diretamente ligada ao crescimento e a própria expansão conceitual e teórica da decolonialidade, dando espaço para o surgimento de quatro novas áreas, sendo elas: a colonialidade do saber, colonialidade do ser, colonialidade da natureza e a colonialidade de gênero; já a segunda, relaciona-se ao crescimento da produção teórica, sendo caracterizada a partir da pesquisa histórica.

Na presente pesquisa, trabalharemos sob a perspectiva da colonialidade do saber, para que seja possível a compreensão da base do pensamento racista dentro da sociedade brasileira, que se espelha no meio acadêmico, quebrando as barreiras do social; a partir da utilização do eurocentrismo no conhecimento moderno e da sua articulação com as formas de dominação colonial e imperial, diretamente ligadas a geopolítica global. Desse modo, o eurocentrismo passa a atuar como uma espécie de locus epistêmico², ao passo que constrói um modelo de conhecimento que universaliza a experiência europeia, designando seu conhecimento, cultura e influência como os únicos válidos mundialmente.

Para que seja possível o desenvolvimento da luta antirracista, a mesma tem que estar entrelaçada aos âmbitos sociais, políticos e econômicos. Trabalhando dentro de uma perspectiva educacional, o Brasil encontra-se pautado em uma educação eurocêntrica, é

¹ O termo “decolonial” é compreendido como uma contraposição à colonialidade, ou seja, utilizado para referir ao processo histórico após o fim das influencias coloniais.

² Expressão utilizada para designar o lugar em que se produz conhecimento. Leva em conta a posição social, cultural, histórica e geográfica de quem produz conhecimento, e como esse posicionamento influência a forma de construção do conhecimento e sua interpretação.

nesse momento que os estudos pós-coloniais surgem para denunciar tais práticas. Dessa forma, a educação brasileira passa a ser inserida a uma nova ótica após a promulgação da Lei 10.639/2003 que dá a obrigatoriedade as instituições escolares o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, tal medida, tem por objetivo o resgate das personalidade negras nacionais que tiveram suas lutas de resistência silenciadas pela classe dominante branca, que em muitos dos casos, tem o seu discurso fundado na teoria da suposta democracia racial, em que se preserva a ideia de que brancos e negros convivem harmonicamente na sociedade brasileira. Será nessa perspectiva, que Abdias do Nascimento rebaterá alguns dos conceitos que são comuns na sociedade, a exemplo, a manobra de apagamento do afro-brasileiro, negro e africanos da sociedade brasileira, que são reforçadas pela teoria de embranquecimento racial presentes não somente na literatura, como na política e no social.

Através desse Relato de Experiência da Prática de Ensino, tenho por objetivo a contribuição para os futuros estudos acadêmicos voltados ao movimento de um ensino afrocentrado – conceito que preza pelo resgate da história, identidade e valores dos povos negros africanos e da diáspora negra, por meio da valorização da herança africana e de sua luta contra o racismo e a opressão, buscando a construção de uma sociedade justa e igualitária a todos – e a sua inserção em sala de aula, utilizando artistas, professores e figuras de resistência negra, que foram os responsáveis pela construção da história negra do país. A partir da utilização das obras “O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado” (1978) e “O Quilombismo: uma filosofia de resistência negra” (1980) escritas por Abdias do Nascimento, realizo uma análise da construção do imaginário do negro na sociedade brasileira, sendo possível afirmar que em sala de aula, ainda se é presente o desafio de trabalhar temas pautados nos currículos escolares que são fundados no pensamento eurocêntrico, a exemplo, os temas relacionados a negritude.

Para além das obras citadas, utilizo como fonte, o Jornal a Voz da Raça, fundado em 18 de março de 1933, o jornal se torna um órgão oficial da Frente Negra Brasileira, o qual tinha como principal objetivo dar voz a comunidade negra, denunciando as desigualdades raciais e a realização da mobilização da luta por um Brasil mais justo e igualitário. Utilizava-se de poemas, reportagens e entrevistas que construíam um debate sobre o racismo estrutural e institucional, dessa forma, teria a valorização da cultura afro-brasileira e a sua luta pelos direitos sociais e políticos do negro.

Este trabalho, é motivado pela necessidade de abordar o desafio curricular no ensino de cultura afro-brasileira em sala de aula do ensino da disciplina de História. Partindo de uma visão decolonial com autores como, Anibal Quijano, Edward Said, Lima Barreto e Abdias do Nascimento, o foco dessa pesquisa; desenvolvendo também o apoio a inserção de um currículo afrocentrado, o qual preza pela aplicação da valorização da diversidade racial e da desconstrução das desigualdades sociais entre negros e brancos.

Dessa forma, o seguinte trabalho encontra-se dividido em três capítulos, sendo eles: o primeiro, trata-se de minha trajetória escolar enquanto discente e a análise do currículo oferecido pelas escolas as quais passei; no segundo capítulo, agora a partir de uma visão de docente, trato o conceito de negritude em sala de aula e a identificação a partir de Abdias do Nascimento com suas contribuições para a classe negra brasileira, realizando assim, debates sobre as fontes trabalhadas no primeiro capítulo; e por fim, o terceiro capítulo refere-se a construção do ser social acadêmico dentro do ensino superior, levantando questões para as universidades e como a vivência na academia impactou em minha trajetória.

CAPITULO 1. CRUZAMENTOS POLITICO-PEDAGÓGICOS ENTRE O DISTRITO DE SÃO JOSÉ DA MATA E A CIDADE DE CAMPINA GRANDE

1.1 O COLORIDO DAS AMIZADES E DAS PRIMEIRAS LETRAS: UMA INFÂNCIA ALFABETIZADA NA ESCOLA CENECISTA (2002-2005)

Ebonny Marques de Farias, nascida na cidade de Campina Grande, no dia 07 de novembro de 1999, filha de José Geová de Farias e Joselita Marques de Farias, pai mestre de obra e mãe dona de casa, ambos paraibanos, já tinham uma filha com sete anos. Nossa família é composta por quatro pessoas, somos em duas irmãs com a diferença de idade em sete anos, sendo eu a mais nova. O fato de residir em São José da Mata, distrito que é localizado a 12km da cidade de Campina Grande, tendo sido fundado por João Miguel Leão, descendente de D. Joao VI. A distância acaba dificultando um pouco a locomoção para a cidade matriz, uma vez que, a maior parte da população é dependente de transportes públicos, que demoram cerca de 40-50 minutos, mas nada que nos abalasse ou impedisse de conquistarmos os nossos objetivos.

Meu processo de escolarização se iniciou em 2002, aos três anos de idade quando fui matriculada na CNEC- Campanha Nacional de Escolas da Comunidade – popularmente conhecida como Escola Cenecista, onde fiz o Jardim 1, Jardim 2 e a alfabetização. A Escola Cenecista São José, surge através do desenvolvimento da CGP (Campanha do Ginásio Pobre – Futura CNEC) no ano de 1943, através de um grupo de estudantes da faculdade de direito do Recife, ocorreu o movimento que ocasionou a criação do Ginásio Castro Alves, desenvolvendo assim, a expansão a cunho nacional da CNEC. A implantação da Escola Cenecista ao distrito de São José da Mata só ocorre em março de 1974, confirmando o crescimento educacional da cidade de Campina Grande que já teria instalado a FURNE (Fundação Universidade Regional do Nordeste) e o Campos II da UFPB em 1960.

Nesse sentido, a escola de bairro e encontra-se inserida no coração do distrito, composta por dois prédios que abraçam todas as turmas ofertadas referentes ao ensino fundamental e médio, o prédio principal dispõe de um pátio e palco, onde os alunos se organizavam em fileiras pontualmente para o hasteamento da bandeira e cantar o hino da escola e nacional. O espaço também era utilizado para as datas festivas, bem como: formaturas, confraternizações, apresentações. Além disso, havia o espaço recreativo representado pela biblioteca e a área esportiva dividida entre quadra de futebol, academia e área de natação. No ano de 2003 a escola encerrou suas atividades na comunidade, decretando falência e obrigando os seus estudantes a se realocarem nas escolas disponíveis no distrito, ou nas escolas particulares de Campina Grande, como o Espaço Educacional Carmela Veloso, Colégio 11 de Outubro, Colégio Alfredo Dantas, entre outros. Por anos o prédio permaneceu inativo, somente em Outubro de 2013 o prédio principal passou a ser utilizado como UBS (Unidade Básica de Saúde), atendendo a toda comunidade.



*Figura 1 Turma do Pré II – 2002
Fonte: arquivo pessoal da autora.*

Foi na CNEC que fiz as minhas melhores amigas que estão comigo até os dias atuais. Teria sido aos cuidados da professora Tânia, carinhosamente chamada de tia, que iniciei a minha jornada educativa. Através de uma didática bem lúdica, utilizando alguns contos infantis como, A Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos, e outros; foi o meio em que tive contato com a leitura e passei a ter um interesse maior nela, mesmo que o meu processo de alfabetização tenha acontecido em meio à crise em que a escola enfrentava. É de conhecimento geral que os primeiros anos de ensino de uma

criança são a base para o seu desenvolvimento, uma vez que, o indivíduo é incentivado a desenvolver atividades motoras e cognitivas; ao decorrer do ano letivo correspondente a alfabetização, a turma passou por uma troca de cinco ou seis professoras. A chegada da professora Jucilene a nossa turma de forma definitiva, a mesma notou o quanto a nossa turma tinha sido prejudicada por esse período de instabilidade. Mesmo tendo sido exposta junto aos meus colegas a essa situação, aos meus cinco anos de idade, fui escolhida para ser a oradora da turma em nossa formatura do ABC.



*Figura 2 Evento de Carnaval – 2004
Fonte: arquivo pessoal da autora*

Podemos tomar como verdade, o fato de que a escola é responsável por preparar o indivíduo para a sociedade, como já foi dito, entretanto ainda se faz necessário o apoio familiar na formação do mesmo. Digo isso, pois nesse momento de instabilidade educacional, só foi possível desenvolver a capacidade de leitura com a ajuda da minha mãe, que sentava-se comigo a mesa da cozinha e praticava a junção de sílabas, montagem de algumas frases por meio de joguinhos de memória que continham separação silábica e davam uma infinidade de possibilidades de palavras formadas.

O ato de educar vai para além das barreiras escolares, é necessário que exista o apoio familiar, pois ajuda na maturação do pensamento do indivíduo. De acordo com Piaget (1973, p.27) “a criança desenvolve o seu conhecimento ao passo que se relaciona com o mundo externo. Durante seu crescimento a criança passa por momentos de

adaptações com as novas situações.”, sendo assim, para o autor o desenvolvimento do pensamento infantil se dá por influência do cenário em que o mesmo está inserido, sendo capaz de desenvolver habilidades que podem ser ressignificadas ao longo da vida, pois o conhecimento é dado de forma evolutiva.

Partindo desse princípio, a presença do apoio educacional materno que tive, me levou ao desenvolvimento da capacidade de leitura, que não me permitiu ser afetada pela instabilidade profissional que acontecia na escola. Lembro-me de minha mãe fazer o uso do lúdico para que eu pudesse fazer a junção de sílabas e montar algumas palavras. Para Piaget (1967), “o jogo não pode ser visto apenas como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. No final do ano de 2005, fui alfabetizada e escolhida para ser a oradora da turma em nossa formatura encerrando assim o curto período que passei na CNEC.

1.2 CENTRO EDUCACIONAL ARTE E VIDA E O ENSINO FUNDAMENTAL I: E O ENCANTAMENTO DE UMA CRIANÇA DE 5 ANOS PELA DISCIPLINA DE HISTÓRIA

Aos cinco anos de idade, comecei a estudar no Centro Educacional Arte e Vida – localizada no distrito de São José da Mata, na cidade de Campina Grande – onde estudei o Ensino Fundamental I completo. A mudança não foi estranha para mim, pois o ambiente sempre foi aconchegante e alguns dos amigos que estudavam comigo na CNEC também tinham sido transferidos para a escola. O ambiente era consideravelmente menor que a antiga escola, até onde a memória me permite lembrar, existia cerca de 10 salas no ano de 2005, que comportava até 5º ano do Fundamental I. A escola é duas ruas da minha casa, nos três primeiros anos que estudei lá, minha mãe ou meu pai iam me deixar e buscar, no último ano eu já conseguia ir e voltar sozinha.

Foi na instituição que tive o primeiro contato com o método tradicional de ensino, onde os professores são colocados como figuras centrais e os únicos detentores de conhecimento, fazendo o uso de aulas expositivas em que os alunos são apenas expectadores das aulas. Tal prática pedagógica, de acordo com o pensador e educador Paulo Freire é nomeada de educação bancária, a mesma desenvolve-se como uma espécie de opressão dos educandos, uma vez que, a própria não tem como objetivo principal a conscientização de seus educandos. Para além de Freire, podemos trabalhar com a visão da educação a partir de Pestalozzi (2009, p.160) que não considera o educando como “um vaso vazio que se deve encher, mas como uma força real, viva, ativa por si mesma que desde o primeiro momento da sua existência age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento”. Nesse sentido, podemos concluir que para Pestalozzi, quando os indivíduos chegam ao ambiente escolar, já tem influência de seus pais e suas próprias experiências, e essas por sua vez, tornam-se fundamentais para o seu desenvolvimento.

Recordo-me de forma vaga, que foi nessa época que tive os primeiros contatos com a disciplina de história, ainda que fosse de forma superficial, mas me chamava atenção ter o conhecimento de certos assuntos. Creio que tenha sido por volta do 4º ano que tivemos a primeira noção de conhecimento da História do Brasil com a pedagoga Elma Fernandes. Na instituição, tínhamos alguns eventos que buscavam a interação entre os alunos, como as gincanas e mostras pedagógicas, os temas eram escolhidos pelos professores e produzidos pelos alunos.



*Figura 3 Mostra Pedagógica – 2008
Fonte: arquivo pessoal da autora.*

Foi nessa instituição que desenvolvi a comunicação, presença em sala de aula e capacidade de interação com meus colegas. Foram quatro anos positivos na minha vida social os quais até hoje há resquícios, uma vez que ainda mantenho contato com os donos da instituição, alguns professores e colegas desse período. Entretanto, quando se refere ao meu desenvolvimento acadêmico, apesar de estar sempre acima da média, o sistema utilizado pela escola na época, me deixou com algumas dificuldades e lacunas a serem preenchidas, que só ficaram evidentes quando mudei de escola e me deparei com um método de ensino diferente do qual estava acostumada.

Dessa forma, aos nove anos de idade, meus pais decidiram que seria melhor me matricular em outra instituição de ensino, por dois motivos: o primeiro deles, é que a escola atual só ofertava até o 4º ano do Ensino Fundamental I, e por ser escola de bairro existia pouca demanda de alunos e conseqüentemente não havia possibilidade de abertura das novas turmas; e o segundo, teria sido o interesse dos meus pais em me matricular em uma instituição que oferecesse um leque maior de possibilidades de aprendizado e sociabilidade, sendo assim, iniciei meus estudos no Colégio Alfredo Dantas.

1.3 MINHA FORMAÇÃO ESCOLAR NO COLÉGIO ALFREDO DANTAS (CAD); O ACOLHIMENTO DE CAMPINA GRANDE E O ABRAÇO DE UMA COMUNIDADE ESCOLAR (2010-2017)

Iniciei então meus estudos no Colégio Alfredo Dantas – CAD – no ano correspondente a 2010, onde fiz o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A primeira vez que entrei no colégio, foi como se tivesse sido abraçada pelo local, a receptividade dos funcionários, os quais carregam profundo carinho e afeto até os dias atuais, e o próprio diretor Paulo Loureiro que me recepcionou de forma carinhosa. Me encontrava em cada corredor, cada sala, no pátio e principalmente nas amizades que fiz e que ainda fazem parte de mim, em cada apresentação, tardes de estudo, montagem de peças, debates. Recordo de forma saudosa tanto os alunos quanto os funcionários, a quem guardo com extremo carinho em minhas memórias.

O Colégio Alfredo Dantas foi fundado no ano de 1919, carregando então o título de escola mais antiga da cidade. Seu nome é em homenagem ao fundador o Tenente Alfredo Dantas Correa de Góis, tornando-se então uma instituição familiar. Vai ser apenas no ano de 1944 que o até então Instituto Pedagógico torna-se o Ginásio Alfredo Dantas, em homenagem ao tenente. No ano de 1945 o professor Severino Lopez Loureiro e sua esposa, Professora Alcide Cartaxo Loureiro, tomam a frente da direção; em 1950, firmam juntos o nome que a escola carrega até a atualidade: Colégio Alfredo Dantas. Localizada no centro da cidade, a escola ocupa-se de dois prédios, sendo o primeiro deles composto recepção, sala dos professores, coordenação pedagógica (ensino médio e fundamental), direção escolar, psicólogo, sala de informática, salas de aula divididas entre o térreo e os quatro andares que compõem o primeiro prédio, sendo o último ocupado por um auditório onde ocorrem as apresentações, aulas, oficinas, comportando cerca de 500 alunos. Além de dispor de dois pátios, uma biblioteca, uma cantina que direcionam ao segundo prédio, que dispõem também de salas de aulas e um laboratório que é utilizado para as aulas práticas das disciplinas de física e química.

É fato, que os anos vividos na instituição tiveram impactos positivos em minha vida, como a construção das relações de amizade e afeto, percepção de senso crítico, e a forma de me apresentar ao mundo enquanto estudante e pessoa, além da construção das relações de respeito; como também a oportunidade de desenvolvimento escolar, a partir do espaço para me engajar em projetos referentes a semana de artes, semana da poesia, semana da matemática e mostra pedagógicas. Porém, existe um lado negativo nessa

experiência, a rotina tornava-se cansativa pelo desgaste da locomoção de casa para a escola, a dependência do transporte público acabou sendo um fardo, uma vez que, na época não tínhamos acesso ao ônibus dos estudantes disponibilizados pela prefeitura que por mais que fosse um direito nosso, nunca existiu. Assim, só nos restavam duas opções: o transporte público ou carona nos ônibus estudantis de cidades vizinhas, que muitas vezes negavam a carona e tínhamos que ouvir piadinhas dos próprios estudantes que passavam pela mesma situação que nós do distrito, mas sem o mínimo de empatia. Entretanto, mesmo passando por esse tipo de situação, foi o que me levou ao interesse do desenvolvimento da minha independência e autonomia enquanto adolescente.

A grade curricular apresentada pela escola era muito rica, como já dito, havia alguns projetos pedagógicos que nos incentivavam a participação, como as oficinas de redação, matemática, aulas de laboratório de química e física, contando com campanhas de conscientização cultural e social, a exemplo o projeto Escola Limpa, que tinha como objetivo a conscientização ambiental dos estudantes e o desenvolvimento da reciclagem. Os projetos desenvolvidos sempre tinham uma semana dedicada a eles e contava com a participação de todas as turmas que compunham o ensino fundamental e médio, nomes como: Semana da Matemática, Escola Limpa, Semana da Poesia, Mostra Pedagógicas – que geralmente juntava duas ou três disciplinas e desenvolvíamos o projeto apresentando ao público – Robótica, dentre outros. Tais projetos abriam espaço para a criação de olimpíadas como a OCM³ (Olimpíada Campinense de Matemática) ou a Olimpíada de Robótica incentivada pelo professor de informática, Charles França. Tais oficinas, incentivavam nossa participação, trabalho em equipe, criatividade e autonomia nos projetos, possibilitando o uso da dança, música e escrita, individual e em grupo.

³ A Olimpíada Campinense de Matemática é uma prova de matemática realizada pela cidade de Campina Grande-PB, que tem por objetivo a descoberta de talentos matemáticos e incentivo do estudo da área. A olimpíada foi fundada em 1983, organizada pela Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, pelo Departamento de Matemática e Estatística, que recebe o apoio da Sociedade Brasileira de Matemática, da Olimpíada Brasileira de Matemática (OBM) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



*Figura 4 Apresentação Semana da Poesia – 2016
Fonte: arquivo pessoal da autora.*



*Figura 5 Mostra Pedagógica – 2016
Fonte: arquivo pessoal da autora*



*Figura 6 Aula de campo de biologia com o professor Ronaldo Junior –
2016 Fonte: arquivo pessoal da autora.*



Figura 7 Ação Dia das Crianças – 2014
Fonte: arquivo pessoal da autora.



Figura 8 Abertura Jogos Internos – 2016
Fonte: arquivo pessoal da autora



Figura 9 Apresentação Dia das Mulheres. Releitura do texto "Eu não queria ser feminista" de Twanne Theodoro – 2016

Por mais que o meu senso crítico tenha sido lapidado pelos anos que estudei na instituição, ainda seria algo limitado pelo contexto social em que me encontrava inserida, foi através das aulas de Filosofia com o professor Germano Fook, Sociologia com o professor Bartolomeu – carinhosamente apelidado de Bartô – e História ministrada ao longo do EM pelos professores Paulo Eduardo, Pereira e Eriberto Leão. Foi assim que pude entender que o cenário estudantil poderia ser acima de tudo competitivo, o que o sociólogo Pierre Bourdieu viria a denominar como *capital cultural*⁴, o que estou levando em consideração aqui, não é somente as questões financeiras e sociais, mas intelectuais e como o próprio corpo docente e administrativo incentivavam a competição estudantil, através do evento Leão de Ouro⁵, onde os alunos com as notas mais altas eram convidados para uma solenidade e nela os alunos considerados destaques durante o ano letivo, recebiam uma espécie de bonificação.

De outro modo, podemos interpretar a competitividade do cenário estudantil, como sendo uma herança da construção do indivíduo na sociedade, a partir de Émile Durkheim. Isto é, a educação seria um meio utilizado pela sociedade para suscitar na criança um certo número de estados físicos, mentais e intelectuais que são exigidos pela sociedade política, assim como as habilidades específicas exigidas pela divisão social do trabalho. Podemos concluir que a pedagogia de Durkheim gira em torno da relação entre o ser individual e o ser social.

Na realidade, esse ser social não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo. Espontaneamente, o homem não se submeteria a autoridade política; não respeitaria a disciplina moral, não se devotaria, não se sacrificaria. Nada há em nossa natureza congênita que nos predisponha a tornarmos, necessariamente, servidores de divindades, ou de emblemas simbólicos da sociedade, que nos leve a render-lhes culto, a nos privarmos em seu proveito ou em sua honra. Foi a própria sociedade, na medida de sua formação e consolidação, que tirou de seu próprio seio essas grandes forças morais, diante das quais o homem sente a sua fraqueza e inferioridade. Ora, exclusão feita de vagas e incertas tendências sociais atribuídas a hereditariedade, ao entrar na vida a criança não traz mais do que a sua natureza de indivíduo. A sociedade se encontra a cada nova geração, como que em face de uma tabula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e associial, que acaba de nascer, uma natureza

⁴ O conceito de Capital Cultura para Bourdieu se refere ao conjunto de recursos, competências e apetências disponíveis e mobilizáveis em matéria de cultura dominante ou legítima.

⁵ O Leão de Ouro é uma solenidade em que está presente somente aqueles alunos que se destacavam durante o ano letivo, ou seja, que tiravam as maiores notas. No decorrer da cerimonia os alunos eram premiados e divididos entre 1º, 2º e 3º lugar.

capaz de vida moral e social. Eis aí a obra da educação. (Durkheim, 1978, pg.42)

Sendo assim, a pedagogia externalista presente em Durkheim, opõe o indivíduo e a sociedade para que seja possível a defesa da última, nesse ponto, entende-se que a educação aconteceria “de fora para dentro”, ou seja, ela é tida da sociedade para o indivíduo. Seria essa a principal característica de uma educação conservadora, voltada para a conservação da sociedade burguesa, marcada então pela naturalização de uma determinada sociedade, cultura e saber; é através dessa preservação que vão se manifestar dentro do espaço educacional os valores coincidentes com a sociedade em que o indivíduo está inserido. Diferentemente, de uma pedagogia internalista que tem a concepção da educação como sendo parte do desenvolvimento interno do indivíduo, o mesmo não nasce sabendo, mas sim com a capacidade de saber, sendo responsabilidade do indivíduo desenvolver essa capacidade e adquirir o saber.

Contudo, se partirmos para uma visão marxista do cenário pedagógico, podemos enxergar a construção da educação capitalista, a partir da fundamentação da divisão social do trabalho, isto é, a construção do indivíduo teria um único objetivo: os meios de produção. Dessa forma, a educação capitalista torna-se unilateral, ou seja, volta-se para o desenvolvimento de algumas potencialidades que são necessárias para o processo de produção capitalista, resultando em um ser humano limitado.

Em geral, as colisões da velha sociedade favorecem de diversas maneiras o desenvolvimento do proletariado. A burguesia vive em luta contínua: no início contra a aristocracia; depois, contra as partes da própria burguesia cujos interesses entram em conflito com os progressos da indústria; e sempre contra a burguesia dos países estrangeiros. Em todas essas lutas, vê-se obrigada a apelar para o proletariado, a solicitar o seu auxílio e a arrastá-lo assim para o movimento político. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma. (Marx & Engels, 1988. P75)

De fato, o Colégio Alfredo Dantas, tornou-se uma representação da diversificação existente na sociedade campinense, podemos então identificar a presença da chamada *violência simbólica* (Bourdieu,1992) que ocorre de forma velada e sutil, nesse modo, acontece por meio da ação pedagógica, onde o posicionamento escolar se coloca significativamente direcionado. Como já dito, por mais que a instituição

desenvolva em seus alunos uma consciência crítica, a mesma limita-se ao contexto socioeconômico em que os indivíduos estão inseridos. Nesse sentido, processa-se a disseminação da cultura dominante realizada por meio da imposição do discurso e em determinados momentos esta é realizada por meio da ocultação, ou seja, de forma velada. Assim inicia-se o momento de produção de fala e essa, por sua vez, só será entendida por uma parcela dos estudantes, esse ato, acaba por marginalizar a outra parte que compõe os estudantes, em relação ao que foi dito.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força. (Bourdieu e Passeron, 1992, p. 19)

O que pretendo destacar nesse momento, é que na premiação realizada pela instituição demarcando o fim do ano letivo, deixa explícita a existência do contexto de marginalização que debatemos em Bourdieu. É necessário reafirmar que os alunos não chegam vazios de experiências nas escolas, cada um carrega uma história, situação econômica, privilégios e a falta deles, junto com o objetivo de aceitação por parte dos dirigentes educacionais representados na figura do professor; o não entendimento ou a não aceitação dos mesmos de uma clientela com essas condições, levam os alunos de encontro com um cenário de fracassos, faltas e deficiências.

O capital cultural, pode ser definido pela bagagem cultural que os estudantes acabam levando para a sala de aula, postergar a existência dela, é enquadrá-los a um “padrão” criado, muitas das vezes, a partir das expectativas da escola. E obviamente que isso levará a divisões dentro da sala de aula segregacionando os alunos, segregação essa que pode ser compreendida a partir da separação que os próprios alunos realizam ao se identificarem uns com os outros, a exemplo, os alunos que se posicionam no final da sala, os que sentam-se na frente e os que ficam entre essas áreas; um outro fator incluso nesse processo de identificação, são as chamadas “tribos” que surgem ao passo que é possível que o adolescente tenha voz e se desenvolva em busca de seu lugar na sociedade. Dito isto, o discurso proposto pelo professor, muitas das vezes acaba deixando os discentes avulsos de toda a “violência” que lhe ocorre de forma velada.

O uso do artifício da compensação por meio das autoridades escolares, sejam elas, diretores, professores ou coordenadores, acaba por reforçar o padrão discutido e a divisão existente no ambiente escolar, uma vez que, a forma utilizada para realizar a separação desses alunos é feita por meio das provas, que confirmam o posicionamento de uma escola excludente:

É demasiado evidente que o exame domina, ao menos hoje em dia e na França, a vida universitária, isto é, não apenas as representações e as práticas dos agente, mas também a organização e o funcionamento da instituição (...) De fato, o exame não é somente a expressão mais legível dos valores escolares e das escolhas implícitas do sistema de ensino: na medida em que ela impõe como digna da sanção universitária uma definição social do conhecimento e da maneira de manifesta-lo, oferece um de seus instrumentos mais eficazes ao empreendimento de inculcação da cultura dominante e do valor dessa cultura (...) (Bourdieu; Passeron, 1992, p. 153)

O capital cultural somado a educação bancária de Freire, compreende que a educação é um ato de depositar conhecimento, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (Freire, 2017, p.80), permite-nos refletir sobre como é desenvolvida a relação entre educador e educandos, possibilitando compreender como se constrói o cenário competitivo. A compreensão de que a educação bancária é realizada na forma narrativa dos conteúdos, transferindo assim os valores e conhecimentos; nos permite destrinchar a concepção freiriana envolta da educação bancária. O professor passa a ser um condutor de uma memorização mecânica do conteúdo que está sendo narrado, reduzindo a educação a um ato de depositar conhecimento, em que os educandos memorizam e repetem.

Partindo do princípio de Paulo Freire (2017), na educação bancária a qual temos maior contato, o saber seria uma espécie de doação daqueles que se julgam sábios, ou seja, representado na figura do professor e aqueles que julgam nada saber, representados pelos estudantes. Desse modo, podemos refletir sobre como esse modelo coloca a educação como sendo um ato de depositar, transferir ou transmitir os valores e os conhecimentos, resultando assim em uma sociedade opressora, fortificando a cultura do silêncio onde o professor seria o único e exclusivo ser dotado de toda sabedoria. Sendo assim, Freire conclui que:

Nesta visão bancária da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transferidoras dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (...) na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor os domine. Para isto se servem da concepção e da prática “bancárias” da educação, a que juntam toda uma ação social de caráter paternalista, em que os oprimidos recebem o nome simpático de “assistidos”. (FREIRE, 2002)

Pode-se concluir, que o sistema bancário definido por Freire, torna o indivíduo um ser limitado de crenças e pensamentos próprios, conhecendo portanto somente aquilo que lhe é apresentado. Para Marx, se tirarmos a capacidade do indivíduo de desenvolver sua própria mentalidade, a classe dominante cria uma falsa consciência para o indivíduo e a mesma o impede de perceber os interesses de sua classe. Sendo assim, a escola se torna parte da manutenção da hierarquia social, bem como o Estado e a família; contribuindo assim, para o controle das classes dominadoras sobre as dominadas: a burguesia domina o proletariado. Seria nesse pensamento que surgiria os questionamentos em torno da pedagogia eurocêntrica, em que o ensino europeu é colocado como um exemplo a ser seguido, enquadrando as práticas pedagógicas em caixas uniformizadas.

1.4 OS DESAFIOS DO ENEM, O INGRESSO NO CURSO DE HISTÓRIA E OS IMPACTOS DA PANDEMIA DE COVID-19 NA MINHA FORMAÇÃO ESCOLAR/ACADÊMICA E COMO SUJEITO HISTÓRICO (2017-2022)

Em 2017 iniciei o 3º ano do Ensino Médio que veio acompanhado de uma rotina escolar exaustiva, por sermos vestibulandos as aulas começaram quinze dias antes das demais turmas, durante a semana nossas aulas se iniciavam às 7hrs e finalizavam às 12:30, o período da tarde era separado para as atividades voltadas a escola, bem como as atividades, seminários, provas e a noite era direcionada ao cursinho pré-vestibular; aos sábados, nossas aulas se iniciavam normalmente às 7hrs e terminavam as 10:30, pois tínhamos apenas quatro aulas, sendo elas: linguagens, física, sociologia e filosofia. Em questão de disciplinas, ao invés de termos apenas 12 disciplinas, tínhamos 19, sendo 12 delas sobre o conteúdo didático da série e 7 delas voltadas para os conteúdos dos anos anteriores, ou seja, as matérias revisionais. Um outro ponto a ser mencionado nesse período, é a existência da pressão imposta sobre os alunos para que decidam o seu futuro com apenas 16/17 anos, essa pressão muitas das vezes acaba levando ao estudante o desenvolvimento do quadra de ansiedade.

No mesmo ano, iniciei no cursinho Pré-Vestibular Solidário – PVS – da UFCG⁶, como maneira de reforçar minha preparação. A maioria dos professores que lecionavam no cursinho, eram alunos universitários em formação. Creio que o meu desejo de lecionar tenha surgido de dois eventos, o primeiro deles surgiu de forma positiva, um professor do cursinho que ministrava a disciplina de literatura, utilizava de músicas e poemas para retratar o assunto, mostrando que a sala de aula pode ser para além de tudo, divertida. A outra situação que me trouxe aos caminhos atuais, foi uma cena desagradável de passar, pois um professor de física do ensino médio que reforçava a divisão entre os alunos, dando menos credibilidade aos que o próprio denominava como “turma do fundão”, mostrando na prática a marginalização do aluno.

⁶ O Pré-vestibular Solidário (PVS) de Campina Grande, foi criado nos anos 2000 pela Pastoral Universitária do município, tendo como objetivo a preparação de jovens carentes para os vestibulares das universidades públicas do Estado, assumindo a missão de inserir socialmente os estudantes de baixa renda, preparando-lhes para o ingresso ao ensino superior e mercado de trabalho, dito isto, o público alvo do projeto seriam os concluintes e estudantes do último ano do Ensino Médio, advindo de escolas públicas e bolsistas integrais de colégio particulares. Em 2002, o programa se desvincula de seus criadores e recebe o apoio da Universidade Federal de Campina Grande. Passando a ser desenvolvido pela Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UFCG, nos campi de Campina Grande, Sousa, Cajazeiras, Cuité e Sumé.

Lembro-me de ficar inconformada com esse tipo de situação e fazer questionamentos da mesma natureza de que como que alguém que está aqui para nos orientar, pode nos desmotivar de tal maneira? Talvez tenha sido nesse momento, mesmo que de forma inconsciente, surgiu o meu interesse de lecionar. Pois queria fazer diferente, ser uma professora que motiva o meu aluno, independente da profissão que ele escolha ou em que área ele se destaque.

Esse incomodo me levou a uma outra perspectiva, onde todos os planos que até então eram tidos como sendo o único caminho possível, já não eram mais vistos com tanta certeza, já que a minha experiência com o ENEM tinha sido totalmente devastadora, pois a ansiedade não me permitiu ter um bom desempenho. No SISU 2018.1 por teimosia tentei Psicologia, mas não fui selecionada; sem um plano B, decidi voltar para a sala de aula, mesmo que desmotivada, pois só ecoava a voz daquele professor de que não conseguiria entrar no curso tão desejado, mesmo que no ano anterior tivesse tirado a nota necessária para passar.

Iniciei então os estudos no cursinho Pré-Vestibular Aprovação – APV, reencontrei alguns professores do ensino médio e fui aconselhada a ir onde o meu coração realmente pedia. Dessa forma, no SISU 2018.2 ingressei no Curso de História da UFCG, que foi palco dos melhores encontros que tive nessa vida e onde tive acesso a uma outra ótica sobre temas importantes para a formação, como o Marxismo com o professor Luciano Queiroz; os estudos sobre o Oriente a partir de Edward Said com Manuela Aguiar; e questões contemporâneas como negritude e gênero com a professora Silede Cavalcanti.

No decorrer do curso, dei algumas aulas de assistência a amigas que faziam cursinho, mas nada muito elaborado ou que se comparasse a experiência de sala de aula. Na metade do curso, no referente período 2020.1 enfrentamos uma pandemia mundial: a Covid-19⁷, os impactos e sequelas que trazemos desse período são infinitas e tivemos que nos adaptar ao novo cenário mundial. O primeiro período remoto foi nomeado como

⁷ Em 11 de março de 2020, a OMS caracteriza a COVID-19 como pandemia, o também chamado coronavírus de fácil disseminação afeta os aparelhos respiratórios gravemente, podendo levar o indivíduo a óbito. O primeiro caso da doença foi apresentado em Wuhan, China em dezembro de 2019. Já no Brasil o primeiro registro é do dia 26 de fevereiro de 2020. Sendo assim, foi decretado pela OMS o lockdown, ou seja, a suspensão das atividades presenciais como trabalho, aulas, médicos e outras atividades. Apenas em 5 de maio de 2023, que foi declarada o fim da pandemia, mas as atividades presenciais já haviam voltado desde 2022.

2020.0, confesso que a modalidade remota foi uma das experiências mais difíceis da minha vida acadêmica, foi onde me distanciei do brilho de lecionar.

É inegável as sequelas que surgiram nesse período pandêmico, a exemplo, a crescente dos sintomas de ansiedade, a perda do interesse nos estudos, a falta de concentração dos alunos, a falta de rotina; as aulas remotas não tinham o mesmo resultado que as aulas presenciais, principalmente pelo fato de que nem sempre o ambiente residencial dos alunos eram preparados para esse estilo de aula, bem como uma vizinhança barulhenta, muitas pessoas em casa, instabilidade na internet, entre outros fatores. Nós enquanto alunos e professores tivemos que nos adaptar ao novo cenário mundial, sem a certeza de quanto tempo duraria.

Por ter sido decretada quarentena total, tornou-se necessário a mudança do modelo de aula a ser seguido; com isso, iniciou-se as aulas remotas através da ferramenta desenvolvida pelo Google, o *google meet*⁸. O modelo foi instalado tanto no ensino superior, quanto no ensino básico; porém, no ensino básico os professores tinham que trabalhar com o lúdico, o que modelo de ensino construtivista possibilita ser desenvolvido. Já no ensino superior, na visão de discente, o modelo remoto me levou a algumas crises de ansiedade, primeiro por ter migrado de turma sem intenção, já que as turmas ofertadas referentes ao 4º período eram no turno oposto ao que me matriculei; e segundo, por sempre me cobrar demais em relação aos estudos e ficar em casa sem ter uma válvula de escape em meio ao caos.

Durante o período pandêmico, passei três períodos remoto de 2020.0 a 2021.1, a experiência se tornou cansativa pelos fatores anteriormente citados, e acabou influenciando em minha vida profissional, com a perda de parte do interesse de estar dentro de sala de aula e voltar a minha atenção para a área de pesquisa. Foi então, no período correspondente a 2021.2 que voltamos as aulas presenciais, mesmo que ainda com receio da volta do contato com outras pessoas e o número de vítimas do Covid terem diminuído, nossa realidade era completamente diferente, estávamos em sala de aula, mas ainda reféns das máscaras e do álcool em gel que nos dava a sensação de que a universidade já não era mais a mesma que tínhamos deixado no início da pandemia; no

⁸ O aplicativo do Google foi criado em 9 de março de 2017 com o intuito de realizar chamadas de videoconferência a distância para até 30 participantes. Sendo utilizado para aulas, reuniões, home office, entre outros.

sentido de: desenvolvemos posturas que antes não tínhamos, como o distanciamento, a apreensão no contato e outros meios.

Retomamos ao ritmo das aulas presenciais, complementando a grade curricular com as disciplinas que faltavam, duas ou três obrigatórias para o currículo de licenciatura, sendo elas importantes para a prática de ensino, atualmente conhecida como estágio escolar. O mesmo, faz parte da disciplina de Prática de Ensino que é referente ao estágio e projeto final do curso, no currículo de 1986. Mesmo tratando-se de um ensino superior, o currículo carrega consigo algumas lacunas educacionais, referentes ao ensino de Cultura Africana e Afro-Brasileira, contando apenas com uma disciplina de História da África. Dessa forma, o currículo acaba se enquadrando a uma perspectiva teórica de ensino eurocêntrico, por mais que algumas das disciplinas já trabalhem em cima da perspectiva de autores pós-coloniais, a exemplo, História Antiga Oriental com a discussão de Edward Said.

As primeiras aulas ministradas na prática de ensino no ECIT José Miguel Leão, na turma de 9º ano B junto aos estudantes, iniciei o debate sobre os movimentos sociais que marcam o séc XX, são eles Independência Africana, Movimento Negro, Movimento Feminista e Contracultura, a fim de realizar uma melhor discussão em sala de aula, busquei então, utilizar artistas, cantores e escritores negros que tratam sobre os temas debatidos em sala de aula, a exemplo, o rapper Emicida e o escritor Abdias do Nascimento na aula referente a Movimento Negro com enfoque no Brasil, assim consegui obter um retorno maior dos alunos quanto a temática e ouvir um pouco de suas vivências. O primeiro contato com os alunos em sala de aula para trabalhar Independência Africana, chegou a ser um pouco engraçado, pois foi a primeira vez que me vi tendo o domínio completo da profissão.

Durante a preparação das aulas na ECIT José Miguel Leão, escola estadual de São José da Mata – CG, a qual realizei a minha prática de ensino, tive a liberdade de trabalhar com artistas e autores negros, que ouvi durante a minha adolescência e me reconheci socialmente, a exemplo, o cantor de rapper Emicida que em minha adolescência me despertou a consciência de um ser negro na sociedade e me apresentou as obras de Abdias do Nascimento que trata sobre a marginalização histórica do negro na sociedade brasileira. Foi então, nesse momento que reacendeu a minha motivação de lecionar, trazendo assim aquele sentimento de fazer a diferença e mostrar aos meus alunos a nossa

herança cultural negra que por tantos anos foi negada e marginalizada em nossa sociedade.

Percebo que essa perspectiva está atualmente em alta através de projetos como o Teatro Experimental Negro, criado em 1944 por Abdias do Nascimento, que tinha como proposta a valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte, proporcionando aos negros brasileiros um resgate a suas raízes. A construção da criticidade se dá ao longo da vida acadêmica, mas somente então no ambiente universitário que a mesma encontraria um foco a ser seguido. De acordo com Freire (2002) a criticidade é a capacidade onde o educando e o educador tem para refletirem criticamente a realidade na qual estão inseridos, possibilitando assim a constatação, sendo o conhecimento uma via de intervenção para transformá-la. Tendo como principal objetivo fazer com que os indivíduos das classes trabalhadoras passem a pensar certo e se coloquem como sujeitos históricos e sociais que pensem de modo crítico e desenvolvam suas próprias conclusões.

O pensar certo em Freire, apresenta-se como primeira condição para superar a curiosidade ingênua, dessa forma, o sujeito acaba por construir o conhecimento crítico como base para práxis transformadora. Dessa forma, o pensar certo é pensar crítico que é motivada pela pedagogia libertadora. Freire conclui que não haveria criatividade sem a curiosidade, pontuando assim que:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fazemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2002, p.15)

Sendo assim, pode-se afirmar que seria o instinto de curiosidade do indivíduo que o leva a desenvolver seu senso de criticidade, em que o mesmo passa a questionar o mundo e o seu modo de ser. Será nessa perspectiva que vão existir os debates acerca do uso de um currículo multicultural, fortificado pelos estudos decoloniais que passam a questionar as práticas pedagógicas excludentes da cultura afro-brasileira. Nesse sentido, teremos a presença da crítica ao modelo pedagógico eurocêntrico, que trabalharemos com Abdias do Nascimento, autor decolonial, foco dessa pesquisa; dentro do movimento educacional antirracista no Brasil, o qual se aplica aos debates relacionados as teses do racismo científico brasileiro e o mito da existência de uma democracia racial.

CAPITULO 2. O CONCEITO DE NEGRITUDE E A SALA DE AULA: UMA IDENTIFICACÇÃO A PARTIR DE ABDIAS DO NASCIMENTO

1.5 CURRÍCULO EUROCÊNTRICO E SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO

Os debates acerca da teoria de *democracia racial*, faz uma reflexão ao dinamismo social utópico brasileiro, em que pretos e brancos convivem em harmonia, desfrutando de oportunidades iguais de existência, sem interferências das autoridades, embasando um jogo de paridade social em que se é considerada as origens raciais ou étnicas. O professor Thales de Azevedo (1949) conclui que o caráter ideológico voltado a chamada *democracia racial* está embasada em duas ordens argumentativas: a primeira, é onde há a forte determinação dos critérios de classe no processo de atribuição de status de um relacionamento individual; e a segunda, acaba por tratar da ausência de hostilidade manifesta e de violência entre brancos e pessoas de cor. O preconceito vem como resultado da separação de tais grupos, sendo desfavoráveis para os negros e os mestiços.

Em sua obra *Democracia racial: mito ou realidade?* (1975) ele enfatiza que a democracia passa a funcionar como uma norma de conduta, e não necessariamente espelhando o conceito da realidade vivida pelos negros na sociedade. Para Thales, a democracia racial aparece como uma flexibilização da linha de cor ou do seu avanço para incorporar a classificação como brancos, alguns mestiços. Trata-se então de ser mais uma redefinição da branquitude⁹ do que necessariamente uma separação da sociedade de castas, desenvolvendo uma nítida proibição dos mestiços de acender as posições de poder e de governo. Desse modo, conclui que a democracia racial, serve para designar um sistema de classificação de descendentes europeus nascidos na colônia, da mesma forma de seus filhos e filhas frutos de casamentos mestiços, que são legalmente reconhecidos como social e racialmente brancos.

As medidas de exclusão do negro na sociedade brasileira, nasce no período escravocrata e se estende a todos os âmbitos, sendo eles o político, educacional, social ou econômico; mesmo datando 136 anos do fim da escravidão no Brasil, as estruturas sociais tendem a comungar com as teorias defendidas nas *teses do racismo científico* que serão reforçadas por algumas obras desenvolvidas por autores renomados da época. Partindo

⁹ O conceito de branquitude gira em torno da análise da forma que as pessoas brancas se comportam e perpetuam o racismo, mantendo os seus privilégios sociais, econômicos, políticos e subjetivos.

para o âmbito educacional, a questão racial tende a se inclinar para os ensinamentos eurocêntricos, ou seja, acaba por reforçar a ideia de que a Europa é o centro cultural do mundo, espaço esse que é ocupado por descendentes brancos que padronizam o comportamento do colonizador europeu, dando espaço para o desenvolvimento da hegemonia na sociedade brasileira.

Uma luta antirracista por si só, ultrapassa os âmbitos sociais, políticos e econômicos. Para além disso, no campo acadêmico, a educação brasileira encontra-se pautada no currículo eurocêntrico. Somente a partir dos anos 2000, com a promulgação da lei 10693/03 que da obrigatoriedade ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental e Médio, é que se abre espaço para os debates decoloniais em sala de aula, buscando resgatar os nomes e lutas das personalidades negras nacionais que por muito tempo foram silenciadas.

Em verdade, em verdade, porém, a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa. E até mesmo se menciona que nessas ocasiões os negros estão tratando de impor ao país uma suposta superioridade racial negra. (NASCIMENTO, 2016, p.93)

Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a academia brasileira não oferece uma acessibilidade e atenção devida às teses desenvolvidas por Abdias do Nascimento. A mesma tende a reforçar os aspectos conformistas do mundo espelhado pelos europeus, tal interpretação acaba por ultrapassar as discussões acerca da democracia racial supostamente existente no país e se posiciona como julgamento histórico de colonização sobre os povos africanos. Será nessa perspectiva que Abdias do Nascimento, criticará a harmonia racial brasileira, principalmente quando se trata da emancipação dos povos negros.

A luta comum dos povos negros e africanos requer o conhecimento mútuo e uma compreensão recíproca que nos têm sido negados, além de outros motivos, pelas diferentes línguas que o opressor branco-europeu impôs sobre nós, através do monopólio dos meios de comunicação, do seu controle exclusivo dos recursos econômicos, das instituições educativas e culturais. Tudo isto tem permanecido a serviço da manutenção da supremacia racial branca. (NASCIMENTO, 1980, p.15)

No Brasil, para além do racismo científico que por muito tempo embasou o pensamento racista social, vemos em Gilberto Freyre a formulação do conceito de

*metarraça*¹⁰ presente na consciência brasileira. A partir desse ponto, Freyre desenvolve seu pensamento embasado no pacifismo entre as raças que compõem o Brasil, são elas: os indígenas, o negro africano e o português colonizador; a união dos três povos acaba por promover uma morenidade racial, que para Abdias seria “oposta aos conceitos fornecidos por arianismo e negritude, ambos classificados como racistas por Gilberto Freyre” (NASCIMENTO, 2016, p.44).

Na sociedade, as práticas raciais acabam por desenvolver um divisionismo nas classes, a principal delas é a utopia da existência de uma democracia racial brasileira e o uso da mesma como sendo um meio dos povos se identificarem como agentes ativos no exercício racional da humanidade. Em sala de aula, busco resgatar as personalidades da música e literatura brasileira, que fizeram parte da minha adolescência e contribuíram para a criação do meu ser social.

Nessa concepção, no Brasil, a participação da população afro-brasileira foi, por muito tempo, minada pelas práticas racistas e discriminatórias que dominavam a sociedade. Tais práticas, foram fortificadas por pensamentos hegemônicos encontrados na literatura brasileira que marcam o início do séc XX, em sua maioria, baseadas nas *teses do racismo científico*, que defendem a ideia de inferioridade do negro a partir de seu DNA e fortifica as manobras de embranquecimento da população brasileira. Podemos destacar, o desenvolvimento da ideologia do *lusotropicalismo* de Freyre, onde se é colocada a ideia de que o português colonizador seria capacitado da adaptação aos trópicos, sem que aja necessariamente um interesse político ou econômico, tornando a colonização como sendo apenas uma empatia inata e criadora.

A partir de sua obra *O Mundo Que o Português Criou* (1940), Gilberto Freyre reforça a sua teoria do lusotropicalismo que resultou no colonialismo português, sua teoria parte da suposição de que a própria história registrava uma incapacidade definitiva dos seres humanos em construir civilizações importantes nos trópicos, seria então a partir dessa ideia, que os ditos selvagens da África e os indígenas do Brasil – dentro de uma visão europeia – seriam a prova de tal teoria. Dessa forma, Freyre afirma que os portugueses não somente tiveram êxito ao criarem uma civilização altamente avançada, como também um paraíso racial em suas terras colonizadas na África e na América.

¹⁰ Metarraça: fruto da miscigenação de índios, portugueses e africanos, a mistura dos povos vão resultar em um grupo étnico único.

Acreditando assim, que como sendo o colonizador português altamente desenvolvido, tinha como principal missão de levar civilização a outros povos, pois a sua maneira de viver, seria a mais evoluída; no entendimento de Freyre os portugueses tinham a capacidade de assimilação, capacidade essa que é desenvolvida em suas obras.

Sua obra mais popular quando se refere ao debate da existência de uma suposta democracia racial, *Casa Grande e Senzala* (1933), apresenta-nos a uma análise inédita – para a época – sobre as relações pessoais e comportamentais entre os senhores (casa grande) e os escravos (Senzala) no Brasil colonial, justificando a relação por meio da existência do caráter patriarcal social brasileiro. Freyre (1940) sustenta que a casa grande quando complementada pela senzala, torna capaz a representação de um sistema econômico, social e político: de produção, através da monocultura latifundiária; de trabalho, pela escravidão; de transporte, dos carros de boi; da religião, pela visão católica da família; e em outros campos.

Entretanto, levando em consideração as duas obras anteriormente citadas, Freyre passa a desenvolver sua principal ideia pautada miscigenação, que viria ocorrer no campo cultural e físico, entre os negros, os indígenas e brancos; sua aplicação resultaria em uma sabedoria única que só seria desenvolvida pelo português. Sendo assim, pode-se dizer que a real natureza da teoria lusotropicalista de Freyre, está expressa nas “concepções e práticas de tolerância lusotropicalista foram ultrapassadas e tornaram-se irrisórias. Tolerância, como conceito moral, implicava ainda uma arraigada, ainda que inconsciente, noção de descondescendente superioridade racial”. Dessa forma, pode-se afirmar que em defesa a sua teoria, Freyre tende a racionalizar as relações de raça no país. Além disso, a alusão ao termo modernidade tem como objetivo embranquecer não somente a pele negra, como também a sua cultura; um outro termo utilizado pelo autor, seria o de *cocolonização* onde seria possível a caracterização do negro africano em relação a sua condição de escravo, colocando-o como um cocolonizador do Brasil, mas menos desenvolvido.

Dessa forma, entende-se que a formação sociocultural brasileira, é tida a partir da colonização portuguesa, quando ocorre o contato entre a cultura indígena, o português colonizador, o negro africano e os imigrantes que vão se direcionar ao país, a partir da política de branqueamento populacional, resultando assim em uma mistura de povos e o nascimento de uma cultura própria brasileira, que por muito tempo é negada pela classe burguesa que se encontra imersa ao pensamento lusitano. Entretanto, serão desenvolvidos projetos dedicados ao apagamento do negro na sociedade brasileira, quando se iniciam os

projetos de modernização da capital, que marcam o período de transição política do sistema monárquico para a entrada da República Velha, fortificada pelo processo de favelização.

No âmbito educacional, as políticas voltadas ao ensino pedagógico da cultura afro-brasileira nas escolas, aparece somente por volta da década de 90, no ano de 1999 durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando é aprovada a Lei nº10.639/2003 que trata da obrigatoriedade da inclusão do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no ensino Fundamental e Médio, contudo, a lei só será promulgada no ano de 2003, quando está em vigência o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A implementação da lei, vai possibilitar a participação direta da população afrodescendente na sociedade brasileira; a partir dos anos 2000 a estrutura brasileira passa a ser investigada sob a análise da importância das narrativas do negro na sociedade, dando espaço para o surgimento de nomes como Abdias do Nascimento, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus e tantas outras personas.

Contudo, mesmo com a aprovação da lei, a educação brasileira tende a permanecer pautada nos padrões de ensino eurocêntrico. Padrão esse, que tem sido palco de discussão nos últimos tempos, por priorizar uma subjetividade europeia, quando se é debatida a racionalidade universal, disseminando assim a hegemonia cultural europeia. As pesquisas envolta da participação da população afro-brasileira na sociedade, são impulsionadas pela aprovação da lei 10639/03, a partir delas são desenvolvidas análises sobre as práticas excludentes e discriminatórias que acabam sendo base para o racismo estrutural brasileiro. Para além disso, soma-se a teoria de democracia racial, em que se tem como principal ideia a harmonia social entre brancos e negros.

No campo pedagógico, mais especificamente a escola, a discriminação racial é um fato há muito constatado (SILVA JUNIOR, 2002; CARVALHO, 2012; LIMA, 2015) dessa forma, a discriminação racial acaba por ocorrer em três pontos: o currículo, a avaliação e a prática docente; a inclusão do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira, vai ser resultado do movimento desenvolvido pelos estudos decoloniais pautados nos princípios de uma educação e pedagogia antirracistas. De acordo com Oliveira (1918) em seu periódico designado aos *homens de cor* no jornal paulistano O Alfinete, importante órgão da imprensa negra paulista, debate sobre o fato de que os negros não tem uma consciência desenvolvida acerca da necessidade de se alfabetizarem, segundo o escritor,

os negros vivem com o pensamento acorrentado; a necessidade do acesso da classe a uma educação os protegeria de viverem em um status eterno de voluntariado servil.

Desde os anos 2000, no que se compete a educação do negro na sociedade brasileira, se tem um crescimento do reconhecimento da comunidade negra acerca da necessidade de uma alfabetização, ensino básico e superior, e uma maior participação política. Porém, mesmo com tais avanços ainda se tem um longo caminho a ser seguido, até que se possa afirmar a existência de uma escolarização total dessa população. Muitos dos avanços educacionais, foram obtidos através do movimentos sociais negros que impulsionaram o desenvolvimento e aprovação de leis que visam suprir as demandas educacionais da população afrodescendente no Brasil, a exemplo, a já debatida lei 10639/03 que determina a implementação das diretrizes no currículo do Ensino Fundamental e Médio do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, alterando assim, a norma de 1996 sob a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

De acordo com, Luciano Costa (2010, p.23), "a lei [10639/03] traz uma oportunidade para os afrodescendentes, no sentido de desconstruir um imaginário e construir uma nova mentalidade com relação a cultura negra no Brasil". Sendo assim, pode-se dizer que as pesquisas sobre a participação da população afrodescendente na sociedade brasileira, após a promulgação da lei, em especial no âmbito educacional, que tem o efeito de:

O esclarecimento sobre a construção histórica das relações sociais, especialmente na educação das crianças e adolescentes, é uma medida preventiva fundamental contra a permanência das estruturas sociais e culturais que dão sustentação a todas as formas de intolerância, de xenofobia, de discriminação e de racismo. (OLIVEIRA; SILVA; PINTO, 2005, p.231)

O desenvolvimento de uma educação antirracista leva a possibilidade de ampliação do debate entre os jovens e adolescentes sobre as questões raciais em que os negros tem passado desde o período de abolição da escravidão, possibilitando o mapeamento das mesmas e atuando diretamente sob as atitudes e comportamentos racistas que são vistos como comuns na sociedade. Além disso, torna-se possível o desenvolvimento de uma consciência e debate sobre igualdade, respeito, diversidade, cidadania e por fim, o alcance da reparação histórica. A escola passa a assumir um papel ativo na discussão de questões que por muito tempo foram silenciadas, utilizando-se de

autoras e autores negros, dando espaço a essas personas no processo de ensino e aprendizagem.

O desenvolvimento de uma legislação, cujo objetivo é a valorização do negro, na conjuntura da educação superior tende a desenvolver ações afirmativas que, por sua vez, promovem o acesso e a permanência de tais grupos dentro de uma instituição de ensino superior, tornando objetiva a sua democratização. Nesse mesmo sentido, podemos utilizar como exemplo, as chamadas cotas raciais, cujo alcance do indivíduo vai muito além do expediente de ingresso no ensino superior (SANTOS, 2006; MUNANGA, 2006).

Destacando a situação de absoluta diferenciação entre negros e brancos e reconhecendo o passado e o presente de discriminação racial, as cotas destacam-se como instrumento de enfrentamento da desigualdade racial no país. Não o único, mas um importante instrumento de equalização de oportunidades, em um contexto histórico em que mesmo o Estado brasileiro foi ator relevante na construção das desigualdades raciais.

Podemos concluir então, que a legislação só faz sentido no ambiente escolar, quando compreendido como sendo um conjunto de métodos, teorizações e procedimentos, que são voltados a dinâmica do ensino-aprendizagem dentro do processo de escolarização formal. Mas, como sendo também um espaço multicultural, dessa forma a prática educativa propõe uma reforma as escolas e instituições que tem por finalidade a criação de oportunidades iguais de sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de seu grupo social e étnico-racial. Tais práticas, promovem a coexistência de valores, ideários, representações de identidades distintas, quando analisadas as condições vividas pela população afrodescendente brasileira na atualidade, representam um avanço significativo em relação a estabilidade das relações sociais e além disso, ao reconhecimento e valorização de um legado sociocultural africano.

A discussão em torno da aplicação de um currículo multicultural, leva-nos a crer que no campo curricular as tensões raciais tendem a adquirir expressões máximas, a medida da reflexão de um ideário de grupos raciais dominantes que passam a se manifestar como narrativas com alto grau de racialização. A promulgação da lei 10639/03 não garantiu necessariamente a implantação de um currículo multicultural, mas sim, a proposta a de um currículo afrocentrado, ou seja, devem ser discutidos os valores culturais africanos e afro-brasileiros contrapondo assim, aos conceitos de um currículo eurocentrista, que carrega consigo contradições e distorções que marcam as tensões étnico-raciais dentro do contexto escolar.

O eurocentrismo tem sido foco do debate quanto aos currículos escolares, por propagar uma visão unilateral, tendenciosa e arbitrária, privilegiando uma subjetividade europeia. Ao afirmá-los como sendo uma racionalidade de valor universal, acaba por desqualificar as experiências que vão compor a educação escolarizada. A partir da segunda metade do século XX, temos o marco do avanço dos Estudos Culturais, Pós-coloniais, decoloniais e outros, temos como o autor Edward Said com sua perspectiva sobre o *Orientalismo* (1978), problematizando a ideia de um conceito que é um resultado obtido da hegemonia cultural europeia de que os mesmos são superiores a outras culturas.

Seguindo a mesma perspectiva de estudo, em terras nacionais temos como exemplo o sociólogo Florestan Fernandes que trata a deficiência na democracia racial brasileira, pois a mesma não seria completa, uma vez que, não chegava a periferia e as camadas mais pobres da população, desse modo, pode-se concluir que a democracia efetiva seria somente aquela que possibilitasse a todos o direito de alimentação, moradia e educação. Outro nome que podemos citar, é Anibal Quijano, o qual discute com vasto domínio o colonialismo como sendo o principal responsável por colocar a Europa como centro do mundo, e a partir disso, abre espaço para o desenvolvimento do eurocentrismo.

Os estudos decoloniais, recebem uma definição mais precisa e mais operacional quando debatemos sobre seu aspecto unidirecional, ou seja, momento em que um só ponto passa a ser considerado e nesse caso, será a construção de um pensamento crítico eurocêntrico.

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e a experiência e as necessidades do padrão mundial do poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (...) Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, p.239)

Desse modo, entende-se que o currículo eurocentrado é responsável pela propagação e perpetuação de uma chamada ideologia racista, que no âmbito escolar, são

classificadas como sendo práticas discriminatórias. Nessa perspectiva, Nelson Piletti e Walter Praxedes (2010, p. 134) falam sobre a questão racial na educação escolar, frisando que mesmo entre os alunos de baixa renda, os negros apresentam um maior índice de insatisfação escolar, isto indica que o problema educacional que é relacionado aos negros não se trata somente de uma exclusão social, e sim de uma cultura que está centrada nos modelos europeus. Dessa forma, concluímos que:

o eurocentrismo é um dos grandes obstáculos que devem ser superados para que sejam assegurados acesso e a permanência dos diversos grupos étnico-raciais no sistema escolar brasileiro, uma reivindicação política e educacional dos grupos sociais marginalizados.

Mesmo com a existência de uma lei que preza pelo ensino da cultura afro-brasileira, os currículos escolares brasileiros, ainda tendem a estar pautados em uma cultura eurocêntrica. O não desenvolvimento de uma educação formada por uma cultura multirracial e pluriétnica, acaba por privilegiar o currículo de matriz europeia, ou seja, baseia-se em uma visão monocultural e eurocêntrica.

1.6 O GENOCÍDIO DO NEGRO BRASILEIRO: PROCESSO DE UM RACISMO MASCARADO A PARTIR DAS OBRAS DE ABDIAS NASCIMENTO

A aplicação de um currículo pedagógico afrocentrado, será objeto de estudo dos pesquisadores decoloniais, a nova área explora a construção da sociedade a partir das violências do processo de colonização. Desse modo, trabalharemos a perspectiva do professor Abdias do Nascimento¹¹ (1914- 2011), neto de escravos e um dos maiores intelectuais e ativistas negros do Brasil, dedicou sua vida à luta contra o racismo e a valorização da cultura afro-brasileira, tratando de iniciativas culturais para tentar promover a inclusão do negro como sujeito ativo na sociedade, por meio da política ou das artes. Em suas obras *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978) e *O Quilombismo: uma filosofia de resistência negra* (1980), onde vai analisar as relações do afrodescendente na sociedade, abordando os temas relacionados a cultura afro-brasileira, discriminação racial e a resistência do povo negro. A partir de seus projetos políticos, como o Teatro Experimental Negro (1944) e a Frente Negra Brasileira (1931), leva a sua luta para o cenário internacional tornando-se um símbolo de luta pela igualdade racial.

Na obra *O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978), Abdias do Nascimento, apresenta uma análise contundente quanto a realidade do negro no Brasil, que é caracterizada pelo racismo estrutural e institucionalizado que resulta em uma eliminação sistemática da população negra e acaba por refletir na educação brasileira. Dessa forma, o racismo se manifesta em diversas das áreas da vida social, bem como na educação, mercado de trabalho, saúde, sistema criminal e política; além de criticar a existência de uma democracia racial, uma vez que, a mesma mascara o racismo estrutural e nega a realidade de exclusão da população negra. Uma vez que, existe um debate da eliminação sistemática da população negra da sociedade brasileira e tendo em mente a existência do mito da democracia racial, entende-se que para combater-la é necessário que exista um movimento negro forte e unido para que seja possível combater o racismo estrutural presente no Brasil.

¹¹ Abdias do Nascimento (1914-2011), nascido em Franca, São Paulo. Filho de pai sapateiro e músico, mãe doceira e neto de africanos escravizados. Forma-se no segundo grau com diploma de contabilidade em 1928; em 1938 tornou-se economista pela Universidade do Rio de Janeiro; em 1957 torna-se pós-graduado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e no ano de 1961, em Estudos do Mar pelo Instituto de Oceanografia.

Na obra *O Quilombismo: uma filosofia de resistência negra* (1980), Abdias do Nascimento, apresenta sua filosofia política e um projeto de sociedade alternativa para que seja possível a superação do racismo e da desigualdade social no Brasil, em sua tese, defende que os quilombos que são comunidades negras formadas por pessoas escravizadas que resistiram a escravidão, são representações históricas de uma organização social autônoma, de resistência cultural e luta pela liberdade. Prezando então, pela valorização da herança africana, resistência ao racismo, a construção de uma sociedade afrocentrada e por fim, a união da população negra. No campo político, a obra vai além da rememoração histórica dos quilombos, apresenta um novo modelo de organização social e política alternativa ao sistema capitalista e racista, que é capaz de promover a emancipação da população negra e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Em ambas as obras aqui analisadas, a estratégia de branqueamento racial, é vista como um ato de genocídio por Abdias do Nascimento, uma vez que, é colocado como um mecanismo de opressão da população negra, negando a sua identidade, cultura e história, impondo assim uma hegemonia branca, sendo um dos elementos centrais do processo genocida pois busca apagar a identidade negra e os seus direitos. A partir do abuso das mulheres negras pelos brancos europeus da sociedade dominante, se obtém uma crescente de sangues mistos na sociedade, o resultado de tal mistura seriam os chamados mulatos, pardos, morenos, homens de cor e qualquer outra nomenclatura que possa surgir nesse período. A população que é fruto de tal experimento, acaba por compor a já discutida teoria de democracia racial brasileira, pois com ela a classe dominante enxergaria o fim da ameaça racial dos africanos escravizados. Desse modo, com o surgimento da escala racial será possível codificar a sociedade brasileira, nesse sentido, o mulato se encontra no primeiro degrau de branquificação dos povos brasileiros, sua vivencia social será equivalente a do negro escravizado, obtendo igual desprezo, preconceito e discriminação.

Na obra “O genocídio do negro brasileiro”, Abdias afirma que o processo de miscigenação no Brasil, foi fundado pela exploração sexual da mulher negra, erguido como um projeto de genocídio, uma vez que, subtendia-se que a “problemática” das raças seria resolvida a partir da eliminação da população afrodescendente. Dessa forma, a medida que os números de mulatos aumentassem na sociedade brasileira, a raça negra desapareceria ao passo que o clareamento da população acontecesse, essa medida recebeu o apoio total das classes dominantes da época.

O objetivo não expresso dessa ideologia é negar ao negro a possibilidade de autodefinição, subtraindo-lhe os meios de identificação racial. Embora na realidade social o negro seja discriminado exatamente por causa de sua raça e da cor, negam a ele, com fundamentos na lei, o direito legal da autodefesa. (NASCIMENTO, 2016, p.64)

Dessa forma, torna-se possível compreender as raízes do racismo estrutural e as suas consequências para a população negra brasileira, bem como a negação de uma identidade racial que acaba contribuindo para a invisibilidade da população negra resultado do projeto de branqueamento da sociedade brasileira dificultando assim uma organização social e política, impedindo que os mesmos mobilizem seus recursos e reivindiquem seus direitos. A importância de uma autoafirmação e autodefesa, leva ao desenvolvimento de um processo de empoderamento e emancipação da comunidade negra.

A intenção da fortificação do pensamento de uma democracia racial brasileira como sendo um meio de identificação dos povos, utiliza-se da maneira de desconfiar das suas próprias potencialidades e na dificuldade da identificação racial. A exemplo, o desenvolvimento do branqueamento populacional, que deixa o mulato sem uma identificação clara e direta com o negro africano, assim fica sujeito a encaixar-se no padrão utópico da sociedade de que todo mundo é tido como sendo simplesmente brasileiro. Quando na verdade, a única coisa que muda de mulatos para os negros, será apenas a nomenclatura utilizada para dividi-los e silencia-los diante a sociedade.

Uniões matrimoniais legítimas entre pessoas de tipo racial acentuadamente diferente são, em verdade, muito infrequentes. Tanto nos casamentos como na mancebia, tende a predominar a união de homem escuro com mulher mais clara, o que concorre para realizar o ideal de “branquear a raça”, tão vantajoso do ponto de vista social. (AZEVEDO, 1973)

Na concepção de Azevedo, as bases tem sido o que sustenta a justificativa da mistura dos povos, “a mestiçagem é antes indício de discriminação porquanto resulta mais de concubinação e de relações fortuitas do que do casamento, pois neste o preconceito atua com sua maior força”. Diante o cenário da escravidão, a política de embranquecimento da população encontrava-se posicionada para limitar toda e qualquer maneira de crescimento da população negra, desse modo, a política comercial colonial

escrava defendia um desvio na proporção sexual, ou seja, buscava-se ter o comércio de mais homens negros do que de mulheres negras.

Além das obras aqui analisadas, Abdias do Nascimento foi agente ativo nos movimentos antirracistas criando projetos bem como, o Teatro Experimental do Negro (1944) o primeiro grupo teatral formado exclusivamente por negros, abordando a discriminação racial e luta pela igualdade em suas peças; o Movimento Negro Brasileiro (1951), a primeira organização política negra no Brasil, lutando contra o racismo institucionalizado e a conquista dos direitos civis negros. Em 1930, os debates sobre melhores condições de vida para os homens e as mulheres frutos do projeto de miscigenação no Brasil, ganham força no campo político. A fim de combater o racismo e a segregação racial na sociedade, será criada a FNB (Frente Negra Brasileira), que busca a reivindicação da luta por uma igualdade dos direitos e da participação dos negros na sociedade brasileira, através da liderança de José Correia Leite e Arlindo Veiga dos Santos, ambos, personalidades históricas do movimento negro brasileiro, atuavam na área da imprensa da FNB; prezando pelas propostas de atividades políticas, culturais e educacionais para essa grande parte da sociedade. Desse modo, a FNB destaca-se pela importância de combater o pensamento do negro como sendo um subalterno e inferior à vista da sociedade como um todo, apoiando a candidatura das políticas negras.

Com a entrada de Getúlio Vargas no poder do Brasil (1930), ocorre um movimento de polarização política, em duas frentes popularmente conhecidas como: a esquerda e a direita. Tanto os populares quanto as elites não incluíam em seus projetos políticos a luta em favor da população negra, era nítido o abandono político dessa classe. A FNB surge então como um meio para representar os interesses dos negros na sociedade brasileira que enfrentava um governo centralizador. Como é bem colocado no Artigo 1º do Estatuto da Frente Negra Brasileira (FNB), publicada no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 4 de novembro de 1931:

Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira.

Com pouco tempo de criação a FNB ganha apoio da população afro-brasileira conseguindo delegações em São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Espírito Santo e

outros estados. A instituição passa a ocupar um casarão na Rua da Liberdade, 196 e organizada em diversos departamentos, dentre eles, um espaço que funcionava exclusivamente como uma escola de cursos profissionalizantes, com grupo teatral e musical. O primeiro presidente da organização foi Arlindo Veiga dos Santos, até 1934; e seu sucessor será Justiniano Costa. Em sua maioria, os afiliados vinham de origem mais simples, como funcionários públicos, subalternos e servidores braçais.

No âmbito educacional, a FNB desenvolveu o departamento de Instrução que mais à frente receberá o nome de Departamento de Cultura ou Intelectual. O departamento era o responsável pela educação a todos da classe negra, “eduquemos mais e mais os nossos filhos, dando-lhe uma educação e uma instrução de acordo com as suas aspirações” (A Voz da Raça¹², 28 de out de 1933, p. 2). Para a entidade, o conceito de educação referia-se tanto ao ensino pedagógico formal quanto a formação moral e cultural do indivíduo. Já o uso da *instrução* referia-se ao sentido de alfabetização ou escolarização do mesmo. Ambos eram vistos como uma arma na luta contra o preconceito com os chamados homens de cor. Bueno Feliciano conclui que “a fim de não serem insultados a cada momento, Instruídos e educados seremos respeitados; far-nos-emos respeitar” (A Voz da Raça, 24 jun., 1933, p.4).

A partir dos trechos retirados dos periódicos do jornal, percebemos que os mesmos defendiam a ideia de que na medida que os negros avançassem no cenário educacional, seriam respeitados, suas vozes seriam ouvidas e conseqüentemente seriam valorizados na sociedade. Encontrava-se na educação o poder de anular o preconceito racial e quem sabe erradica-lo algum dia. A marginalização do negro pós-abolição era compreendida como sendo parte de uma herança da escravidão que teria tirado deles o potencial intelectual e cultural, impedindo-os de exercerem sua cidadania no cenário republicano e não que foram inseridos a um padrão cultural eurocêntrico, forçados a apagar suas raízes ou grande parte delas. De acordo com João de Souza “é [n]a arena pedagógica que se acolhe a luta suprema da civilização” (A Voz da Raça, 2 set. 1933, p. 2). Nesse sentido, podemos concluir que a escola viria cumprir um papel estratégico no tocante processo de formação cultural, “oh pais! Mandai vossos filhos ao templo da

¹² O jornal foi fundado em 18 de março de 1933 por Francisco Costa, integrante da FNB. Através da imprensa negra paulista, se destaca por sua estrutura e organização político-social, sendo então, um canal de diálogo e reivindicação que marca o movimento negro brasileiros na primeira metade do séc XX.

instrução intelectual – ‘a escola’, não os deixeis analfabetos como dantes” (A Voz da Raça, 17 jun. 1933, p.3).

Através do reconhecimento da existência de um racismo estrutural e institucional, como uma forma de resistência e valorização da cultura afro-brasileira, será fundado o Teatro Experimental Negro – TEN, por Abdias do Nascimento, Rio de Janeiro, 1944. Com o objetivo a redefinição da narrativa afro-brasileira por meio da arte, tendo em vista cinco objetivos básicos:

- I. O resgate dos valores da cultura africana, que por muito tempo foram marginalizados pelo preconceito de uma folclorização pitoresca e insignificante.
- II. Por meio de uma pedagogia estruturada no trabalho da arte e da cultura, buscam educar a classe dominante branca, resgatando-a dos preceitos etnocentristas de se autoconsiderar superior europeia, cristã, latina, branca e ocidental.
- III. Erradicar dos palcos brasileiros a prática do *blackface*, totalmente tradicional quando existia uma personalidade negra.
- IV. Impossibilitar de colocar atores negros em papéis estereotipados, a exemplo: serviçais, empregados e principalmente a sexualização da mulher negra.
- V. Rotular como inautêntica e inútil a literatura que focalizava o negro, baseadas na pseudociência, com exceções de estudos antropológicos, sociológicos, psiquiátricos em que seus interesses estavam distantes da problemática que contextualizava o racismo da sociedade.

O TEN, torna-se um espaço de resistência e de deságio aos estereótipos direcionados a população negra, enaltecendo assim a herança afro-brasileira. É o primeiro órgão afro-brasileiro responsável por iniciar o movimento da tentativa de quebras das barreiras raciais existentes no cenário teatral brasileiro, lutando pelos direitos civis e humanos, voltados ao resgate e valorização da herança cultural africana apagada pela

escravidão. Realizando assim, uma série de denúncias sobre a segregação do teatro brasileiro e a própria prática do *blackface*¹³.

Dessa forma, sua atuação histórica se inicia com a convocação das classes alvos de discriminação, sendo elas: favelados, empregadas domésticas, operários desqualificados, frequentadores de terreiros. Ao dar acessibilidade e apoio ao desenvolvimento da cultura negra, através de lideranças como Maria Nascimento, José de Souza, Aguinaldo de Oliveira Camargo, Léa Jacinta, José Paulo dos Santos e outros nomes, o TEN forma e apresenta os primeiros atores e atrizes da raça negra do teatro brasileiro. Na literatura, o teatro estimula a criação de uma literatura dramática com base na experiência afro-brasileira, nela o negro teria a oportunidade de aparecer como herói de sua própria história e não alimentar a imagem estereotipada dos teatros dominados pela sociedade branca.

Torna-se fato que as atividades promovidas pelo TEN, não estavam separadas dos acontecimentos político-sociais para os descendentes africanos, desse modo, foram organizadas a Convenção Nacional do Negro, São Paulo e Rio de Janeiro, 1945/46; e o 1º Congresso do Negro Brasileiro no Rio de Janeiro, 1950. O congresso reuniu cerca de 300 pessoas entre negros e brancos, das diferentes classes sociais e regiões do país, tendo como objetivo o debate da situação da população brasileira e a união da comunidade negra, o congresso aumentou a visibilidade da questão racial sobre a necessidade de combate ao racismo e inspirou a criação de novas organizações negras que tinham o mesmo objetivo: o direito das populações negras; além do fortalecimento da identidade negra, promovendo a autoafirmação da população negra. Para o sociólogo Guerreiro Ramos (1966):

O Teatro Experimental do Negro, foi, no Brasil, o primeiro a denunciar a alienação da antropologia e da sociologia nacional, focalizando os povos de cor à luz do pitoresco, ou do histórico puramente, como se se tratasse de elemento estático ou mumificado. Esta denúncia é um *leitmotiv* de todas as realizações do TEM, entre as quais seu Jornal *Quilombo*, a Conferência Nacional do Negro (1949), e o Primeiro Congresso do Negro Brasileiro, realizado em 1950.

¹³ **Blackface** refere-se a uma prática teatral onde os atores se coloriam de carvão de cortiça para representar personagens afro-americanos de forma exagerada, a prática ganhou força durante o séc XIX e contribuiu para a proliferação estereotipada da população negra.

Ao que se refere as formas de preconceito com os negros a partir da sociedade branca, utilizava-se da justificativa de uma diferença econômica entre as raças, por isso que o preconceito existia, entretanto o manifesto publicado na Tribuna da Bahia define que “o preconceito não é econômico, como muita gente afirma, pois até nas classes mais baixas os brancos discriminam os pretos de igual posição econômica” (1975, p. 3). Esse pensamento de superioridade das raças está fomentado ao período escravista, sendo uma das heranças deixadas pelo português colonizador. Como ameaça a doutrinação e paternalismo do branco colonizador, que é visto em Freyre; alguns negros da Cidade de Salvador, reúnem-se para fundar o Núcleo Cultural Afro-Brasileiro, afim de promover o empoderamento e o engajamento da comunidade negra, no manifesto da já citada Tribuna da Bahia, fundada em 16 de setembro de 1921, na cidade de Salvador – BA, são examinados os fatores e o que levam a expansão da ideologia de branqueamento; refletem sobre o impacto e os traços que marcam sua própria essência, fazendo com que tentem se encaixar no padrão social branco, a exemplo, o modo de se vestir, falar, prender cabelo e outros movimentos.

A apresentação da Assembleia Nacional Constituinte, tem como proposta a inclusão de um dispositivo constitucional que definisse a discriminação racial como sendo um crime de lesa-pátria – luta essa que só foi conquistada em 27 de maio de 2024 – juntamente a uma sequência de medidas afirmativas anti-discriminatórias. A presença da liderança de Abdias, abre espaço para a iniciativa de um Comitê Democrático Afro-Brasileiro, o qual atuou na luta e libertação dos presos políticos do Estado Novo de Vargas. Outro evento que pode ser destacado nesse período, será a edição do Jornal *Quilombo: Vida, Problemas e Aspirações do Negro*. O mesmo foi um elemento crucial na luta contra o racismo no Brasil entre os anos de 1948-1950, serviu então como um importante meio da expressão da comunidade negra brasileira, abordando os temas como a discriminação racial, igualdade racial, cultura afro-brasileira e as políticas públicas, inspirando assim, as futuras gerações de ativistas e artistas negros a lutarem por uma sociedade mais justa e igualitária.

Além disso, o TEN foi responsável pela organização de exposições artísticas e concursos de beleza que enaltecem a beleza da mulher negra, bem como o Concurso de Artes Plásticas com o tema de Cisne Negro, que ocorreu durante o 36º Congresso Eucarístico Mundial do Rio de Janeiro. Peças teatrais como o “Sortilégio” (1944) que fala sobre a busca de um jovem negro na sociedade brasileira; a “Revolução dos Palmares”

(1945) que fala sobre a história do Quilombo dos Palmares e a sua importância enquanto símbolo de resistência da luta escravista. Além de festas e eventos culturais, como as noites de samba, festas juninas e exposições de artes. Também proporcionou congressos e conferências, como o 1º Congresso Nacional do Negro Brasileiro (1945) que marca a luta contra o racismo, a Conferência Nacional de Cultura Negra (1946) desenvolvendo o debate sobre a importância da cultura afro-brasileira e a valorização da mesma, e por último, o 1º Congresso Brasileiro de Mulheres Negras (1947) onde se debateu os desafios enfrentados pelas mulheres negras dentro da sociedade brasileira. Voltemos então, a questão do ensino brasileiro a partir dos movimentos negros brasileiros, como veremos no próximo capítulo.

CAPITULO 3. O ENSINO SUPERIOR E A FORMAÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA

Na década de 1920, nos Estados Unidos, o currículo era tido como um conjunto dos fatos e dos conhecimentos que seriam transmitidos aos estudantes, “traduz elementos da memória coletiva, expressão ideológica, política, expressão de conflitos simbólicos, de descobrimento e ocultamento, segundo os interesses e jogos de força, daqueles que estão envolvidos (ou não) no processo educativo” (BERTICELLI, 2001, p.168). Desse modo, a massificação da escolarização que lutava por uma igualdade ao acesso à educação estão ligadas também ao processo de industrialização, assim torna-se possível compreensão de que “no processo de industrialização e dos movimentos imigratórios, impulsionou por parte de pessoas ligadas, sobretudo à administração da educação, a racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagem dos currículos. (SILVA, 2011, p.22).

Dentro desse contexto, a tríade da escola, o conhecimento e a cultura permanecem inertes e não receptivos as influências dos movimentos políticos, sociais e econômicos, fortificando assim o tradicionalismo do currículo educacional brasileiro. O movimento multiculturalista, impulsiona as manifestações culturais e a sua valorização na “luta pela adoção de uma perspectiva culturalmente pluralista” (SILVA, 2016, p.257), dessa forma, os conhecimentos de raça, identidade, e etnia ganham espaço no desenvolvimento de um novo currículo escolar, o modelo afrocentrado. Possibilitando assim, o reconhecimento da pluralidade nas identidades culturais que até então se encontravam esquecidas e silenciadas pela sociedade dominante branca.

Assim, é possível entender que a “busca de uma articulação entre diferentes culturas no currículo escolar, de forma integrada com suas dimensões políticas, econômicas e sociais, essenciais no desenvolvimento de desigualdades e de hierarquias nele inscritas” (MACEDO, 2017, p.44), a promoção de uma identidade multicultural possibilitaria uma real igualdade de oportunidades para todos, possibilitando assim, uma verdadeira democracia racial brasileira. As desigualdades e preconceitos tidos a partir das questões raciais e de sua relação com o currículo, passam a serem revistas e ressignificadas, desfazendo-se de uma visão utópica das práticas pedagógicas, assegurando uma representatividade das minorias. Nesse sentido, a inserção dos temas de História e Cultura Afro-Brasileira, são atribuídas significativamente na construção e

implementação efetiva de um currículo que busca o resgate da história e da cultura africana e afro-brasileira, respaldados pela lei 10693/03, que abrange os referenciais identitários em favor de uma educação que preza pela diversidade étnica e racial.

Partindo para a perspectiva de formação dos professores, é necessário repensar tanto as concepções quanto as práticas pedagógicas que estão fundadas nas teorias científicas que embasam o processo formativo e os saberes científicos, bem como os curriculares e da própria experiência do professor, que sejam capazes de consolidar o diálogo entre a teoria e a prática. No caso da aplicação de um currículo afrocentrado, torna-se necessário, a desconstrução da ideologia da homogeneidade, ou seja, é necessário romper com a propagação de uma ideia de unidade; priorizando a construção de práticas pedagógicas que possam dialogar com a diversidade e cultura que foram marginalizadas.

A docência deve ser entendida como um trabalho intelectual realizado além do que é prescrito, como uma atividade em que o professor possa desenvolver uma visão crítica dos conhecimentos elaborados em um constante questionamento, que o inquiete e o mobilize no sentido da investigação, possibilitando-lhe dar dignificado a suas ações, vivenciando a função como uma experiência em busca da construção de conhecimentos e de uma cultura própria da profissão (ALMEIDA, 2014, p.48)

A análise de um processo formativo do professor, torna-se necessária para que o mesmo produza um outro tipo de conhecimento que se aproximem mais das realidades educativas atuais. Sendo assim, ressignificar o currículo pautado no modelo eurocentrista e focalizar em um ensino afrocentrista, é um compromisso direto com a descentralização dos currículos acadêmicos e escolares vigentes, no sentido de torna-los mais críticos e abrangentes a todas as culturas que foram silenciadas durante a história do Brasil, principalmente sobre continente africano.

O debate acerca do conceito de democracia racial, por uma perspectiva de Abdias do Nascimento, em sua obra *O quilombismo: uma filosofia de resistência negra* (1980). O autor trata a importância dos quilombos e das comunidades negras formadas durante o período colonial como sendo uma forma de resistência do povo negro a escravidão e opressão; na valorização da cultura afro-brasileira e no despertar da consciência negra, a obra conscientiza o povo negro sobre a sua história, identidade e direitos. Além disso, preza pela construção de uma sociedade justa e igualitária, onde todos, independentemente de raça e cor, usufruem dos mesmos direitos e oportunidades. Tais medidas somadas a um currículo escolar afrocentrado, levaria a possibilidade do desenvolvimento de uma população livre das amarras do racismo estrutural.

O autor classifica a defesa da existência de uma democracia racial como sendo uma nova modalidade do racismo, o Brasil não se encontra livre do mesmo, só por terem criado um imaginário de oportunidade igual a todos os brasileiros. Até aqui, debatemos como o preconceito contra os afro-brasileiros engloba várias áreas da sociedade, se não todas. Nessa perspectiva, Abdias do Nascimento apresenta em 1981 o primeiro projeto de lei que propõe as cotas raciais nas universidades, por mais que não tenha sido aprovada, abre espaço para os debates sobre a política afirmativa no ensino superior. Voltemos então para as questões acadêmicas e a permanência de um currículo eurocentrista.

Será nesse sentido, que Abdias do Nascimento pode ser incluído a essa perspectiva, escrevendo obras como "O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um racismo mascarado" e "O quilombismo: uma filosofia de resistência negra", em ambas as obras, o autor questiona sobre o espaço ocupado pelo negro na sociedade brasileira e quais características ditadas pela classe dominante branca, que vão compor a personalidade do negro brasileiro.

Referente ao Brasil, Cambi (1999) apresenta o seu estudo considerando que a História da Educação é um processo em movimento. A partir dessa perspectiva o autor direciona a sua obra embasada pelo espaço geográfico, uma vez que, a educação brasileira tem como influência a educação europeia, mais precisamente o ensino francês e italiano, obtidas pela colonização e implantadas pelo modelo jesuítico no período colonial. Cambi, defende que essa multiplicidade herdada da colonização, prejudica o mapeamento de uma pesquisa histórica, social, educacional e política brasileira, principalmente quando nos referimos ao Ensino Superior no Brasil.

O ensino superior brasileiro, tem início em 1808 a partir da abertura da Escola de Direito em Olinda (PE), a Escola de Medicina em Salvador (BA) e a Escola de Engenharia no Rio de Janeiro (RJ), todas as unidades citadas apresentavam um currículo embasado no ensino francês. O modelo em questão, entrega uma dualidade no ensino, um estaria disponível apenas para as famílias que compunham a burguesa e as classes superiores, e um outro para o povo. Para as classes denominadas superiores, o ensino médico era inserido nas universidades priorizando assim o estudo do latim, área de humanas, filosofia e professores formados pela universidade; já para as classes inferiores, o ensino seria obrigatório somente até os 14 anos de idade, visando apenas o ensino técnico.

Os argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancoram nos critérios de ‘importância’ (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade de que os conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais, e também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na ‘potencia’ da epistemologia. Isso se converte em um critério de exclusão de publicização de produções. Muitas vezes, as filosofias ‘africanas’, ‘asiáticas’, ‘latino-americanas’ aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando uma forma metafilosófica da diferença colonial, mostrando que essas filosofias precisam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euro-norteamericano (FLOR DO NASCIMENTO, 2009, p.9)

Alguns currículos de ensino superior, a exemplo, o currículo de 1986 do Curso de História da Universidade Federal de Campina Grande, apresenta apenas uma cadeira voltada ao estudo da História da África, a mesma se enquadra no currículo como sendo uma cadeira complementar e não obrigatória. O fato é que, apenas uma disciplina voltada para a temática, leva-nos a concluir que o próprio está muito mais inserido em uma ideia eurocêntrica, do que em um modelo afrocentrado. Entretanto, alguns currículos atuais, a exemplo o currículo de 2019 da mesma área, apresenta a disciplina de Estudos de História e Culturas Indígenas, Cultura Brasileira, Espaços da Descolonidade e Emancipação, História da Escravidão e Pós-abolição no Brasil e entre outras disciplinas pautadas no currículo afrocentrado.

Segundo, Flor do Nascimento, o discurso filosófico a partir do conhecimento pluritópico, junto do desenvolvimento científico em várias geografias, já que o que conhecemos por ser hegemônico se adequa as produções globais por meio de um padrão euro-norte-americano. Sendo assim, uma filosofia descolonizada não levaria em conta apenas o local, mas desde o local, ou seja, é “pensando estratégias que, atentas ao modo eurocêntrico de produzir conhecimento e filosofia, estejam vinculadas a um projeto de liberar o pensamento das amarras da colonialidade” (FLOR DO NASCIMENTO, 2009, p.10). Essas amarras, contribuem para o aumento de uma modernidade que acaba por interferir nas práticas sociais, políticas, éticas, conhecimento cotidiano e nas ciências:

É na Modernidade que vemos surgir um específico modo de exercício de poder, que tem uma específica maneira de articular conhecimentos para a validação desse modo de exercer o poder, fundado em uma geopolítica, o que indica que esses modos de produção de conhecimento e de exercício de poder têm um local privilegiado de irradiação e atuam de modos diferentes em diferentes lugares no mundo (FLOR DO NASCIMENTO, 2009, p.2)

Nessa perspectiva que Abdias do Nascimento em *O Quilombismo: uma filosofia de resistência negra* (1980), retrata o período de fortalecimento dos movimentos sociais, a destaque o movimento negro que combate as políticas segregacionistas e a busca pelo direito a uma educação justa e igualitária. Agindo na luta contra o racismo e prezando pela implementação de uma educação antirracista no Brasil, realizando assim uma análise profunda sobre a história dos quilombos e como o mesmo se apresenta sendo uma filosofia de resistência negra para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Utilizando de subsídios para a construção de uma educação antirracista, se desenvolve a descolonização do saber buscando desconstruir a narrativa eurocêntrica que marginaliza as contribuições afro-brasileiras, valorização da diversidade reconhecendo a grandeza da cultura afro-brasileira, promoção da igualdade racial combatendo ao racismo estrutural e institucionalização das escolas, bem como o empoderamento da comunidade negra, fortalecendo a identidade afro-brasileira e pedagogias emancipatórias que prezam pela valorização da experiência dos alunos negros, através de diálogos interculturais e desenvolvimento do seu senso crítico.

Tratando assim da contribuição na percepção do africano e de seus descendentes diante o Estado eurocêntrico, onde o mesmo propaga um estado de terror organizado para as pessoas negras; o extermínio dessa população ocorre de maneiras diferentes, seja ela por meio de uma hierarquização da estética branco-europeia, ou na idealização de uma cultura e civilização. Na busca de construção de tais percepções, o negro permanece a margem da sociedade ocidental e sua posição acaba sendo classificada como algo natural, é nesse sentido que Abdias conclui que quando conscientes dessa armadilha ideológica os indivíduos não devem se acomodar diante de algumas conquistas sociais ou dos direitos civis, existe uma compreensão maior nos discursos conformistas:

[A pessoa negra] já compreendeu que terá de derrotar todos os componentes do sistema ou da escravidão vigente, inclusive a sua *intelligentsia* responsável pela cobertura ideológica da opressão através da teorização ‘científica’ seja de sua inferioridade biossocial, da miscigenação sutilmente compulsória ou da criação do mito da ‘democracia racial’. Essa ‘intelligentsia’, aliada a mentores europeus e norte-americanos, fabricou uma ‘ciência’ histórica ou humana que ajudou a desumanização dos africanos e seus descendentes para servir os interesses dos opressores eurocentrista. Uma ciência histórica que não serve a história do povo de que trata está negando-se a si mesma. Trata-se de uma presunção científicista e não de uma ciência histórica verdadeira (NASCIMENTO, 2019, p. 287)

Podemos então classificar a obra de Abdias, como precursora da característica flexível e criativa das culturas africanas ao incorporar os valores “científicos” e “progressistas” de outras culturas, para que funcionem de acordo com os preceitos da sociedade africana. Entretanto, a cultura africana também trará contribuições ao mundo, pois “as culturas africanas, além de conterem sua intrínseca e valiosa ciência, também oferecem uma variedade de sabedoria necessária, pertinente a nossa existência orgânica e histórica” (NASCIMENTO, 2002, p.56).

Um ambiente que está sujeito a colonização pode facilmente esquecer-se que suas formações se dão em contextos e realidades diferentes, por isso, se faz necessária a manutenção desses conceitos, definições e os princípios devem estar relacionados a vivência, cultura e ação concreta de coletividade negra com intenção única: de intensificar a luta e resistência negra. Nesse sentido, Abdias destaca em sua obra *O Quilombismo: uma filosofia de resistência negra* (1980) como sendo uma ciência histórica-humanista que possibilitará a resistência da população negra:

Precisamos e devemos codificar nossa experiência por nós mesmos, sistematiza-los, interpretá-la e tirar desse ato todas as lições teóricas e práticas conforme a perspectiva exclusiva dos interesses das massas negras e de sua respectiva visão de futuro. Esta se apresenta como a tarefa da atual geração afro-brasileira: edificar a ciência histórico-humanista do Quilombismo (...) Quilombo não significa escravo fugido. Quilombo quer dizer reunião fraterna e livre, solidariedade, convivência, comunhão existencial. Repetimos que a sociedade quilombola representa uma etapa no progresso humano e sócio-político em termos de igualitarismo econômico. Os precedentes históricos conhecidos confirmam esta colocação. Como sistema econômico, o Quilombismo tem sido a adequação ao meio brasileiro do comunitarismo e/ou ujamaísmo da tradição africana (NASCIMENTO, 2019, P. 289-290)

Sendo assim, é importante que as pessoas negras construam seu próprio conhecimento e interpretem sua experiência de acordo com os seus próprios interesses e visão de futuro, dessa forma, é possível desafiar a narrativa eurocêntrica secular que marginaliza e da invisibilidade as epistemologias afro-brasileiras. Sendo assim, o quilombismo é visto como um sistema social, político e econômico que passa a representar um progresso de igualitarismo entre brancos e negros, fugindo da visão comum de ser apenas um refúgio dos escravos.

Torna-se necessário, ressignificar os termos voltados ao negro e sua cultura no Brasil, para tira-los da exclusão e coloca-los como verdadeiros símbolos de resistência. No interior do pensamento coletivo, permaneceria uma dialética que busca a realização completa do ser humano sem que exista uma distinção entre os grupos humanos, já que a

diáspora africana historicamente foi e continua sendo permeada pelo essencialismo racista que atenua a escravidão e ações desumanizadas como resultado de um subproduto capitalista: “assim a escravização dos africanos e a desumanização dos seus descendentes nas Américas ocorreram e ocorrem como um determinismo inarredável do processo econômico da humanidade” (NASCIMENTO, 2019, p.24).

Tal processo, apresenta uma “necessidade” na mentalidade dos colonizados de modo que compreendem a escravidão como sendo parte do sistema de produção, mas compreendem também como sendo um “desígnio irrecorrível de Deus ou de suas potências cósmicas” (NASCIMENTO, 2019, P. 294). Entretanto, o processo faz parte de uma racionalização que atua a partir das motivações, aspirações e interesses dos seres humanos, de maneira que o racismo acaba se consolidando como parte de um elemento existencial sofrido pelos negros, o quilombismo torna-se então uma proposta de resistência e construção teórica que contrapõe ao epistemicídio que o colonialismo e racismo provocaram na produção do conhecimento dos africanos e de seus descendentes.

A proposta de um currículo afrocentrado, refere-se a busca e afirmação de uma cultura negra, contrapondo o conceito do eurocentrismo, que é o principal responsável pela distorção dos fatos históricos. O currículo afrocentrado, apresenta a integração da História e Cultura Afro-brasileira de forma abrangente e profunda, tratar das religiões afro-brasileiras bem como sua prática e estudadas como parte da herança cultural africana, contribuições na arte, música e literatura, a exemplo, a capoeira, samba, literatura afro-brasileira integradas ao currículo. Ao ser utilizado nas discussões acerca dos currículos escolares, principalmente pelo fato de expor um ponto de vista unilateral, tendencioso e principalmente arbitrário, privilegiando assim uma subjetividade europeia, desqualificando as outras experiências e saberes que compõem o universo da escolarização. Partindo de uma visão mais operacional, o:

Eurocentrismo é, aqui, o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de meados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (...). Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica

colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo (QUIJANO, 2005, P.239)

O currículo eurocêntrico, parte de uma visão unidirecional e totalitário que leva a prática da exclusão de outras culturas, e é o que ocorre com o currículo quando confrontado pela questão etno-racial brasileira. O currículo eurocentrado é um dos responsáveis pela propagação de uma ideologia racista, que se apresenta nas práticas discriminatórias escolares, uma vez que, os negros apresentam o maior índice de insatisfação escolar, o problema educacional que envolve os negros, não se resume apenas a exclusão social, e sim pelo fato de que a cultura brasileira está pautada nos modelos europeus:

O eurocentrismo, é um dos grandes obstáculos que devem ser superados para que sejam assegurados o acesso e a permanência dos diversos grupos étnico-raciais no sistema escolar brasileiro, uma reivindicação política e educacional dos grupos sociais marginalizados. (PILLETI; PRAXEDES, 2010, p.134)

Pode-se concluir então, que a escola brasileira ainda não aprendeu a conviver com a composição cultural multirracial e pluriétnica de seu alunado, privilegiando assim, um currículo de matriz europeia propagando uma “visão monocultural e eurocêntrica” (FERNANDES, 2005, p.380). Para além disso, é possível identificar o desafio na educação de assegurar o espaço para os africanos e afro-brasileiros como sujeitos de sua própria história e cultura, para que seja possível a ocupação desses espaços, é necessário repensar os currículos de formações superiores.

Os diálogos entre a educação e afrocentricidade¹⁴ leva-nos a refletir sobre a importância de um currículo e a sua pertinência ao conhecimento. Pensamos então nas formas de organizações curriculares, após toda a nossa discussão, podemos definir que o currículo não é um instrumento imparcial e quando relacionado ao estudo de cultura africana e afro-brasileira passa a agir como elemento repressor, determinando um modelo de educação e de prática pedagógica, nesse caso o ensino europeu.

¹⁴ Movimento sociocultural e político que coloca a cultura e os valores afro-brasileiros no centro da sociedade brasileira, propondo uma reinterpretação da história do país a partir de uma perspectiva africana, reconhecendo a importância fundamental da herança cultural negra para a formação da identidade nacional.

CONCLUSÃO

A proposta desta pesquisa, tem como objetivo a análise do ensino escolar pautado na visão eurocentrista, visando a necessidade de implementação de um currículo afrocentrado nas escolas e universidades brasileiras, assumindo um caráter ideológico social de revalorização da cultura afro-brasileira, a anos negada pela sociedade branca dominante, que usou de estratégias de embranquecimento para apagar a presença e cultura negra do Brasil. Ao realizar uma análise do currículo escolar pautado no ensino eurocêntrico, a partir de um ponto de vista tido das concepções decoloniais, que defendem a aplicação de um currículo afrocentrado, entende-se que, seria possível o resgate de uma cultura apagada pelas teorias de embranquecimento racial desenvolvidas na sociedade brasileira, que engloba também o cenário educacional e literário. Através da construção de movimentos como o Teatro Experimental Negro -TEN que foi a primeira companhia a ter apenas atores negros em seu elenco e voltava suas peças para a valorização dos mesmos e a Frente Negra Brasileira – FNB que visava os projetos políticos voltados para a comunidade negra, bem como a alfabetização, educação formal, valorização da cultura afro-brasileira, dessa forma, a população negra e mestiça recebem o apoio necessário para reascenderem na sociedade e ocuparem o seu lugar de direito nela.

Considero que, com a sua promulgação a lei 10639/03, que visa a inserção da cultura afro-brasileira nas escolas, o preconceito enfrentado por anos tende a ser minimizado, através de uma reflexão acerca da necessidade de uma descolonização do saber e da emancipação do conhecimento da educação afrocentrada. Analisando historicamente o Brasil, não pode-se dizer que a mudança curricular erradicará o preconceito, pois o país foi vítima de um longo processo de colonização resultando em um trauma colonial, onde o negro foi e ainda é colocado como um exemplo a ser esquecido e apagado da sociedade.

A partir da aparição de intelectuais negros como Abdias do Nascimento, podemos refletir sobre o processo de descolonização epistêmica, a mesma emerge para desarmar as estruturas eurocêntricas de poder que dominam a produção e validação do conhecimento, contestando assim a hegemonia do saber europeu propondo a construção de um sistema mais justo, inclusivo e emancipador, nesse caso o currículo afrocentrado. Torna-se possível a compreensão da necessidade de existência de uma unidade africana e não somente dos povos que vivem no continente, como também dos que foram vítimas

da diáspora africana nas Américas e Índia Ocidental. No âmbito brasileiro, Abdias no nascimento, conclui que a nossa história tem a necessidade de ser pensada por meio das contribuições negras para a nossa formação como um todo:

A história do Brasil é uma versão concebida por brancos, para brancos e pelos brancos, exatamente como toda sua estrutura econômica, sócio-cultural, política e militar tem sido usurpada da maioria da população para o benefício exclusivo de uma elite branca/brancóide, supostamente de origem ário-europeia. Temos de considerar que a informação disponível nos Estados Unidos e, aliás, em quase todo o mundo, conduz a esse tipo de confusão. Citarei rapidamente, para ilustrar, os *Negros Brasil*, de Donald Pierson, e *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freyre. Ambos fornecem uma visão suave, açucarada, das relações entre negros e brancos no país (NASCIMENTO, 2019, P. 35)

A idealização histórico brasileira, acaba por ocultar a real relação entre brancos e negros no Brasil, e que no imaginário coletivo intensifica uma ação violenta e selvagem ligados a população negra. Entretanto, em uma outra perspectiva, alguns dos setores da sociedade brasileira constroem o discurso utópico de uma relação harmônica entre as raças embasados no ideário de democracia racial.

Para além disso, o currículo educacional superior, deve ser repensado na formação de professores, para que seja possível romper com as antigas concepções e práticas pedagógicas que fortificam a propagação de um ensino unilateral pautado no eurocentrismo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. V. A. (2019). CURRÍCULO AFROCENTRADO: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE. *Revista Sul-Americana De Filosofia e Educação (RESAFE)*, (31), 71-86. <https://doi.org/10.26512/resafe.vi31.28257>

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. A professora nos entremuros do Cárcere. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade –PPGEDUC –Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia –UNEB, Salvador, 2014, 246f

AZEVEDO, T. de. A democracia racial: mito e ideologia. *Universitas*, [S. l.], n. 17, p. 5, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/universitas/article/view/1134>. Acesso em: 11 maio. 2024.

AZEVEDO, Thales de. Democracia Racial: Ideologia e Realidade. Vozes: Petrópolis. _____. Os Grupos Negro-Africanos. História da Cultura Brasileira. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1973.

BARRETO, Claudia Regina Muniz. O modelo europeu de educação superior definido pelo processo de Bolonha e seus reflexos na reestruturação da UFBA. [S. l.], p. 1-16, 20 set. 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14420/1/21%20Artigo%20Educonse.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2023.

CABRAL, Dulcineide A. L. *et al.* ESTUDO SOBRE A CRITICIDADE NAS AULAS DE SOCIOLOGIA DE UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE QUEIMADAS-PB. **VII ENID**, [S. l.], p. 1-6, 31 out. 2023.

COSTA, Luciano Gonsalves (org.). *História e cultura afro-brasileira. Subsídios para a prática da educação sobre as relações étnico-raciais*. Maringá, EDUEM, 2010.

DANTAS, Luís Thiago Freire. "O PAN-AFRICANISMO EM ABDIAS DO NASCIMENTO E A PROPOSTA DE DESCOLONIZAÇÃO." *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)* 12.31 (2020).

DOMINGUES, Petrônio. "Um" templo de luz": Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação." *Revista Brasileira de Educação* 13 (2008): 517-534.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. 11a edição, São Paulo, Melhoramentos, 1978.

FILHO, Augusto Gonçalves. FERNANDES, Silvandira Resende. PINTO, João Rodrigues. **Marxismo e a educação: Uma perspectiva sociológica**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 04, Ed. 12, Vol. 05, pp. 85-101. Dezembro de 2019. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/marxismo-e-a-educacao>.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

LIMA, Arthur Rodrigues de. Tecendo os fios da memória [manuscrito]: da cultura escolar às representações históricas da Escola Cenecista São José (1974-1999) /Arthur Rodrigues de Lima – 2015.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. Petrópolis, Vozes, 1988.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MOREIRA, C.E. Criticidade. IN: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-98.

MUNANGA, Kabengele. "Políticas de Ação Afirmativa em benefício da população negra no Brasil - um ponto de vista em defesa de cotas". In: GOMES, Nilma Lino; e MARTINS, Aracy Alves (orgs.). *Afirmando Direitos. Acesso e Permanência de Jovens Negros na Universidade*. Belo Horizonte, Autentica, 2006, p. 47-59.

MURARO, Darcísio Natal. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 38, p. 59–73, 2015. DOI: 10.5585/eccos.n38.6032. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6032>. Acesso em: 7 nov. 2023.

NASCIMENTO, Abdias do. O quilombismo: uma filosofia de resistência negra. 3. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*. Editora Perspectiva SA, 2016.

PESTALOZZI, J. H. (2009). *Écrits sur la méthode*. VI. III. Le Mont Sur Lausanne: Ed. Loisirs et Pédagogie.

PIAGET, Jean. A formação do símbolo na criança, imitação, jogos e sonhos imagem e representação. 3. Ed. Rio de Janeiro :Guanabara Koogan, 1978.

PIAGET, Jean. Psicologia e Epistemologia. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. *Sociologia da Educação. Do Positivismo aos Estudos Culturais*. São Paulo, Ática, 2010.

PROST, Antoine. Razões e efeitos da sistematização do ensino: Reflexões sobre o modelo de ensino francês. **Pro-Posições**, [S. l.], p. 1-12, 1 maio 2004. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2250/44-dossie-prosta.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

QUIJANO, Anibal. "Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina". In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires, CLACSO, Colección Sur Sur, 2005, p. 227-278.

SILVA JÚNIOR, Hélio. Discriminação racial nas escolas: entre a lei e as práticas sociais. Brasília,

SILVA, Maurício. Afrocentricidade: um conceito para a discussão do currículo escolares a questão étnico-racial na escola. *Revista Educacional*, Campinas, 21, mai/ago, 2016, p. 255-261.

SILVA, Maurício. Da educação eurocêntrica à educação antirracista: uma introdução. *Dialogia*, [S. l.], n. 38, p. e20213, 2021. DOI: 10.5585/38.2021.20213. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20213>. Acesso em: 05 maio. 2024.

SIMÕES, M. L. O SURGIMENTO DAS UNIVERSIDADES NO MUNDO E SUA IMPORTÂNCIA PARA O CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE. **Revista Temas em Educação**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 136–152, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/17783>. Acesso em: 8 nov. 2023.

UNESCO, 2002.

VIANA, Nildo. "Marx e a Educação." *Estudos (Goiânia)*, *Goiânia* 31.3 (2004): 543-566.