

# Práticas curriculares antirracistas no Programa Residência Pedagógica – Pedagogia (CE) Unilab

Geranilde Gosta e Silva<sup>1</sup> 

Evaldo Ribeiro Oliveira<sup>2</sup> 

## Resumo

Apresenta práticas curriculares antirracistas do Programa Residência Pedagógica da Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab/CE), programa federal voltado ao aperfeiçoamento da formação prática junto às licenciaturas. Os/as licenciando/as (brasileiros/as e africanos/as) fizeram uso da literatura africana e afro-brasileira para desenvolver atividades formativas e didáticas-pedagógicas antirracistas. Foi evidenciado o estranhamento das crianças quanto a essa literatura, resistência às atividades, preconceito quanto à África e pessoas negras/africanas. À medida que foi dada continuidade às atividades pedagógicas, foi possível perceber o interesse das crianças em participar, em compreender sobre as diversidades e em combater o racismo.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares antirracistas; Curso de Pedagogia; Escola.

## Abstract

*Anti-racist curricular practices in the Pedagogical Residency Program – Pedagogy (CE) Unilab*

This thesis presents the anti-racist curricular practices of the Pedagogical Residency Program, carried out by the Pedagogy Department of the African-Brazilian International Integration University (Unilab/CE, in the Portuguese abbreviation), which is a federal program aiming at improving the practical formation of the licentiate degrees. The (Brazilian and African) licentiate students employed African and African-Brazilian literature in order to develop anti-racist formative and didactic-pedagogical activities. In this process, it was observed the children's feeling of oddity towards this kind of literature, as well as a resistance in taking part in the activities, and prejudice related to Africa and black/African people. As the pedagogical activities were kept on, it was possible to notice the children's interest in participating, understanding about diversity, and fighting against racism.

**Keywords:** Anti-racist curricular practices; Pedagogy course; School.

## Resumen

*Prácticas curriculares antirracista en la Residencia Pedagógica - Pedagogía (CE) Unilab*

Presenta prácticas curriculares antirracistas del Programa de Residencia Pedagógica de Pedagogía de la Universidad de Integración Internacional de Lusofonia Afrobrasileña (Unilab/CE). Progra-

---

<sup>1</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, CE, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, CE, Brasil.

ma federal destinado a perfeccionar la formación práctica junto a las licenciaturas. Los/las alumnos/-as de pregrados (brasileños/-as y africanos/-as) que hicieron uso de la literatura africana y afrobrasileña para desarrollar actividades formativas y didáctico-pedagógicas antirracistas. Se ha evidenciado la extrañeza de los niños con respecto a esta literatura, la resistencia a las actividades, el prejuicio hacia África y a las personas negras/africanas. A medida que proseguían las actividades pedagógicas, era posible percibir el interés de los niños en participar, comprender la diversidad y combatir el racismo.

**Palabras clave:** Prácticas curriculares antirracistas; Curso de Pedagogía; Escuela.

## Apresentação da Unilab

O presente artigo tem por objetivo apresentar práticas curriculares antirracistas desenvolvidas no Programa Residência Pedagógica da Pedagogia (RPP) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Para tanto, iniciaremos apresentado a universidade, o curso de Pedagogia, o Programa Institucional de Residência Pedagógica e o subprojeto de Residência Pedagógica do Curso de Pedagogia, destacando os objetivos do projeto, o período, os/as participantes, entre outros. Em seguida, apresentamos as intervenções antirracistas realizadas no ambiente escolar e, por fim, apresentamos as considerações finais.

A Unilab é uma instituição de ensino superior ainda muito nova, foi criada em 2010, por meio da Lei nº 12.289. Uma instituição que tem sua criação marcada por motivações políticas de cunho social e étnico negro, sediada em Redenção, no Ceará, possuindo *campi* na cidade de São Francisco do Conde, na Bahia. A escolha de Redenção deveu-se ao fato de ser pioneira da abolição da escravatura negra, feito de 1884, antecedendo a Lei Áurea, que ocorreu somente em 1888. Já a escolha de São Francisco do Conde justifica-se em função de na época ser o município com maior quantidade de pretos, segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). No que se refere aos seus *campi*:

A UNILAB conta com quatro *campi* distribuídos nos estados do Ceará e da Bahia. No Ceará, a UNILAB está distribuída nos *Campi* da Liberdade, em Redenção, município sede, dos Palmares, localizado no município de Acarape, e por fim o *Campus* das Auroras, situado no limite desses dois municípios. Conta ainda com a Fazenda Piroás, em uma localidade de mesmo nome situada no município de Redenção, onde recebe atividades de ensino diversos, principalmente para o Instituto de Desenvolvimento Rural. Já na Bahia, a universidade possui o Campus dos Malês (UNILAB, 2015, p. 14).

Redenção foi criada em 1868, localizada no Norte do estado do Ceará, na macrorregião do Maciço do Baturité, tem clima tropical quente subsumido e, em 2017, apresentava uma população de aproximadamente 27.358 pessoas, segundo o Instituto

de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2018). Em 2019, teve quatro escolas premiadas junto ao Escola Nota 10, premiação do Governo do Estado do Ceará que tem por objetivo: “valorizar a gestão educacional com foco na aprendizagem do aluno, servindo como estímulo ao desenvolvimento da excelência no âmbito do sistema público de ensino no Estado” (CEARÁ, 2021). Na Figura 1, consta a localização da cidade de Redenção no mapa do Maciço do Baturité.

**Figura 1** – Localização de Redenção (CE).

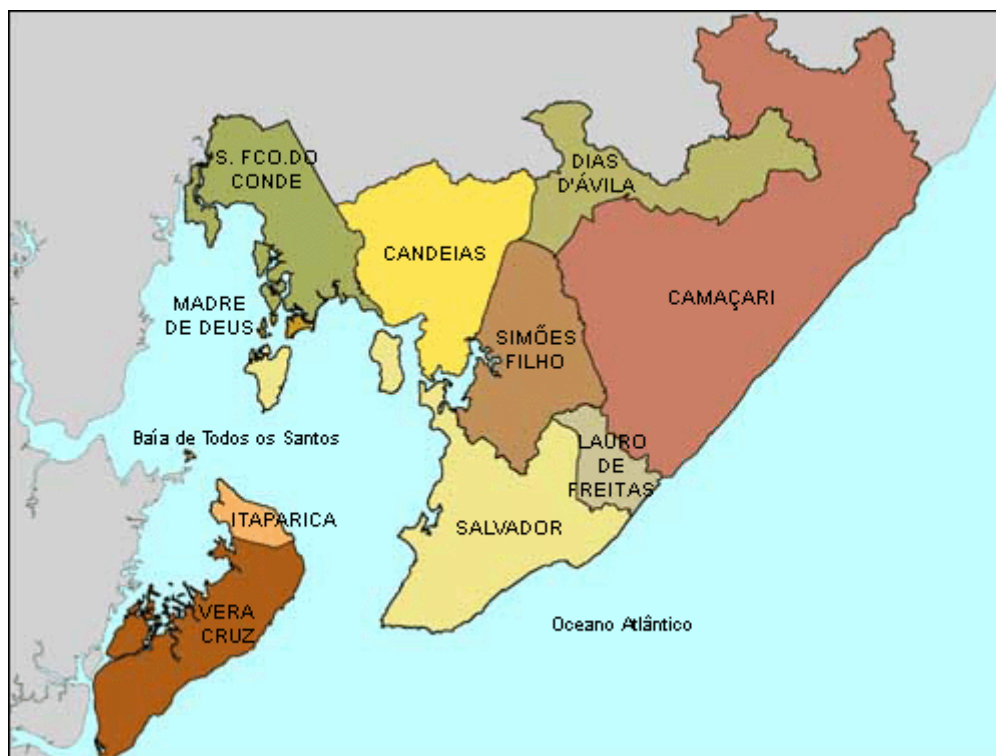


Fonte: Portal Messejana (s.d., *on-line*).

Sobre a criação de São Francisco do Conde<sup>3</sup>, sabemos que, no ano de 1618, por determinação do Conde de Linhares, foi construído no alto de um monte, no Recôncavo Baiano, um convento e uma igreja, local que posteriormente passou a ser São Francisco do Conde, somente em 1698. Município localizado na região metropolitana de Salvador, tem clima tropical desértico e, em 2020, segundo o IBGE, apresentou uma população de aproximadamente 40.245 pessoas. Na Figura 2, é possível visualizar a localização da cidade de São Francisco do Conde no mapa da zona metropolitana da Bahia.

<sup>3</sup> PREFEITURA DE SÃO FRANCISCO DO CONDE. História. São Francisco do Conde, CE, 2021. Disponível em: <<http://saofranciscodoconde.ba.gov.br/cidade/historia/>>. Acesso em: 1 jun. 2021.

Figura 2 – São Francisco do Conde (BA).



Fonte: Jornal Expresso (2014, *on-line*).

A partir dessas motivações políticas de cunho social e étnico negro, diga-se africano e afro-brasileiro, o Estatuto da Unilab coloca dentre seus objetivos contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em especial, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (Palop), bem como promover o desenvolvimento regional, o intercâmbio cultural, científico e educacional (UNILAB, 2020, p. 4). É importante evidenciar que a Unilab recebe estudantes africanos/as oriundos/as de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e também de Timor Leste, país este que compõe a CPLP.

Atualmente<sup>4</sup>, na Unilab, temos um quantitativo estudantil de 3.838 no Ceará e 1.117 na Bahia junto aos cursos ofertados de forma presencial. E de 213 junto ao curso de Administração Pública em regime de Educação a Distância (EaD).

Dentro desse contexto é que tivemos em 2015 a institucionalização do curso de Pedagogia da Unilab, *campus* do Ceará<sup>5</sup>. Licenciatura essa considerada como o 1º curso

<sup>4</sup> Dados referentes a 14 de junho de 2021.

<sup>5</sup> O *campus* de São Francisco do Conde também conta com um curso de licenciatura em Pedagogia.

de graduação que tem seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) assentado filosoficamente no afrocentrismo, como citado em seu objetivo maior de formação acadêmica:

Formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB, 2016, p. 41).

O curso de Pedagogia compõe o círculo de licenciaturas voltadas à formação de professores/as, sendo de grande importância, uma vez que está comprometido como o desenvolvimento educacional e socioeconômico da região do Maciço do Baturité, bem como dos seus países parceiros, pois desenvolve ações para a melhoria da Educação Básica, no sentido que haja o domínio da leitura, escrita e operações matemáticas, que é determinante na promoção da cidadania. Por sua vez, esse processo formativo docente é pautado mediante o “respeito às diversidades (étnica, religiosa, de gênero etc.), ao pluriculturalismo e ao multilinguismo, e com vistas à promoção da arte e cultura dos países” (UNILAB, 2010, p. 15).

A realização da licenciatura em Pedagogia, por meio de seu PPC (UNILAB, 2016) afrocentrado tem sido feita considerando algumas legislações e temáticas, com destaque para:

- 1 - Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, determinando a inclusão no currículo oficial da rede de ensino à obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”;
- 2 - Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dando obrigatoriedade ao ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira e africana e a educação das relações étnico-raciais”, na educação básica.
- 3- Diretrizes Curriculares nacionais para o ensino da História e da cultura africana e afro-brasileira (2004)(SILVA et al., 2020, p. 561).

Quanto às temáticas, é possível destacar: Filosofia da Ancestralidade, Capoeira e Manifestações Africanas e Afro-brasileiras, Descolonização do Currículo, Psicologia da Aprendizagem afrocentrada, dentre outros temas.

É necessário enfatizar que esse curso está fincado em três pilares, isso porque tem suas bases de estudos nos valores civilizatórios de base africana e afrodiaspóricos, nos temas de interesse da população afro-brasileira e africana, e nas questões específicas que envolvem a formação do/a pedagogo/a.

Dentro desse contexto formativo de docentes pedagogos/as, em 2018, tivemos oportunidade de inscrever o curso de Pedagogia para participar do Programa Residência Pedagógica – Edital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) nº 6 (BRASIL, 2018), que apresenta dentre seus objetivos:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias (BRASIL, 2018).

Apresentada a universidade e o curso de Pedagogia, destacaremos, a seguir, o RPP, realizado de agosto de 2018 a janeiro de 2020. O RPP é um subprojeto do Projeto Institucional de Residência Pedagógica da Unilab, que era constituído pelos subprojetos Biologia-Química, Física-Matemática, Letras, História, Pedagogia e Sociologia. De modo que:

O projeto institucional do Programa Residência Pedagógica da UNILAB compromete-se com uma perspectiva dialógica, crítica, emancipatória e decolonial e reconhece a educação como uma prática social situada que precisa tomar como ponto de partida os contextos de vivência dos sujeitos e construir propostas formativas pautadas em sentido e significado para quem delas participa. Não há, portanto, um modelo único de educação, mas referenciais teóricos e metodológicos que iluminam a construção de propostas situadas que, apesar de se constituírem como experiências singulares, trazem como compromisso comum a emancipação e a humanização dos sujeitos e contextos (COSTA et al., 2020, p. 15).

O subprojeto da Pedagogia teve como tema “Pedagogias e Diversidades na Formação Docente e Discente” e os objetivos foram: promover a articulação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso de Pedagogia da Unilab com escolas das cidades da microrregião do Maciço de Baturité; articular os preceitos legais presentes na Lei nº 10.639/2003 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a formação de professores/as e articular os conhecimentos inovadores para promover pedagogias de formação de professores/as para a diversidade.

No RPP<sup>6</sup>, inicialmente, foram selecionados/as 24 estudantes da Pedagogia com no mínimo 50% do curso concluído, sendo que todos recebiam bolsa da Capes. Desses/as estudantes, 17 eram do sexo feminino (13 eram brasileiras e quatro, africanas) e sete do sexo masculino (todos africanos). Também tinha duas preceptoras,

---

<sup>6</sup> Alguns resistentes concluíram o curso antes do final do projeto.

professores/as da rede pública, com a função de acompanhar e orientar os/as residentes na escola.

Para atingir os objetivos propostos, deliberamos por desenvolver intervenções curriculares didático-pedagógicas antirracistas. De modo que a ação primeira, intitulada “O chão da Escola – Saberes necessários do ser pedagoga/o”, tinha como meta a formação dos/as residentes e preceptoras para participação no programa. A segunda ação, nomeada “Orientação e Preparação”, constituiu na ambientação do/a residente na escola e preparação do Plano de Atividade da Residência por meio do estudo do PPC do Curso de Pedagogia da Unilab.

A terceira, quarta e quinta ações trataram das imersões na escola. A terceira, que se intitulou “Didáticas, Gestão e Psicologias”, buscou compreender as Didáticas e Relações Étnico-raciais; a Gestão e Diversidade; e a Psicologia e desenvolvimento humano. O tema da quarta ação foi “Pedagogia e Diversidades – Educação Infantil” e ela buscou promover aprendizagens, de acordo com a BNCC, a partir dos campos de experiências: “O eu, o outro e o nós”: constituindo as diversidades e diferenças humanas; Corpo, gestos e movimentos; na perspectiva das manifestações culturais afro-brasileira e africana; Traços, sons, cores e formas: artes afro-brasileiras; e Escuta, fala, pensamento e imaginação: as contribuições da literatura afro-brasileira. Já na quinta ação, a partir do tema “Pedagogia e Diversidades – Ensino Fundamental”, pretendeu-se construir, com base na literatura, e com o amparo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.304/1996 e na BNCC, pedagogias da diversidade, a partir das áreas: Português: Literatura afro-brasileira e africana; Matemática: etnociências e os saberes matemáticos oriundo do continente Africano; Artes: práticas culturais de matrizes africanas e afro-brasileiras; História: história africana e afro-brasileira e dos povos marginalizados; Geografia: a geografia local como ferramenta curricular; e Ensino Religioso: as religiosidades dos povos.

Em seguida, na sexta ação, buscou-se analisar materiais didáticos para a educação das relações étnico-raciais. Por fim, as outras ações, sétima, oitava e nova, relacionavam-se à vida acadêmica dos/as residentes, como elaboração de relatórios, apresentação e organização de seminários referentes ao RPP, produção de artigos científicos e participação em eventos acadêmicos. Feitas essas exposições gerais sobre o Programa Residência Pedagógica – subprojeto do curso de Pedagogia, logo abaixo apresentaremos experiências curriculares de cunho antirracista desenvolvidas/vivenciadas junto ao citado subprojeto.

## Das intervenções antirracistas na Escola Solar

Para a realização de práticas curriculares antirracistas junto à Escola Solar<sup>7</sup>, por meio das ações do RPP, levamos primeiro em consideração o Projeto Pedagógico da citada licenciatura, que tem por objetivo geral:

formar para o exercício da pedagogia, no sentido da produção e disseminação de conhecimento, na perspectiva de uma epistemologia da África e de suas diásporas, antirracista e anticolonial, promotora da efetiva valorização dos saberes científicos e ancestrais, com ênfase nos países que compõem a Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB, 2016, p. 41).

Segundo, as evidências trazidas pelos estudos de Silva (2019), que revelam o não cumprimento efetivo da Lei nº 10.639/2003. Trabalho que retrata que ainda é comum as instituições escolares de Redenção (CE) tratarem e/ou abordarem as questões étnico-raciais negras no currículo, de forma mais sistemática, tendo como alvo o 20 de novembro, conhecido como o Dia Nacional da Consciência Negra e também Dia de Zumbi, data oficialmente criada pela Lei nº 12.519, de 10 de novembro de 2019. O que significa dizer que ainda não é possível evidenciar de modo mais preciso e/ou contundente o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira no cotidiano escolar. Tais evidências, também foram encontradas em estudo realizados por Albuquerque (2018), porém, acrescidas das seguintes informações: quando as ações ocorrem, são no âmbito individual, geralmente de ações isoladas, como informou um docente entrevistado no referido estudo:

Como o meu trabalho é diretamente com a história, já tive oportunidade de desenvolver debates, rodas de conversa, reflexões através de textos, poemas, cinema e obras literárias, feiras de história da África e de abordagens pontuais dentro de temas onde aparecem a possibilidade de discussão (p. 6).

Situação que é agravada pela necessidade de desenvolvimento do processo de Letramento e Alfabetização, mediado somente pelo ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, com foco nas avaliações da aprendizagem, a exemplo, da Provinha Brasil, instituída por meio da Portaria nº 867/ 2012, que criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que visa garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Dessa forma, componentes como História, Geografia e Arte são desvalorizados.

De modo que ainda é comum situações em que, de um lado, os/as discentes apresentam posicionamentos sobre temáticas negras, diga-se, pautadas por preconceito

<sup>7</sup> Nome fictício.



racial. E de outro, que o/a docente manifesta-se de modo a contribuir com esse tipo de preconceito, como relatado abaixo:

Durante o momento de uma das aulas dois estudantes passam a discutir verbalmente, de modo que um menino branco chamou o colega negro de “macaco”. A professora interveio dizendo que já havia explicado que não queria o uso de apelidos em sala de aula, que isso era uma coisa feia, pois macaco é um animal que vive na África, no meio do mato e bem distante dali (SILVA, 2019, p. 531).

Frente a esse cenário perverso para com as crianças negras, avaliamos acerca da necessidade de promover intervenções curriculares didático-pedagógicas, de modo que na quinta ação, como dito anteriormente, no bojo da temática “Pedagogia e Diversidades – Ensino Fundamental” – junto a uma turma do primeiro ano, com 22 crianças, entre seis e sete anos de idade. Para tanto, foi elaborado um planejamento estabelecendo marcadores suleadores para guiar as intervenções, considerando que “o termo sulear foi criado para dar visibilidade ao conhecimento produzido pelo Sul, no intuito de rebater a lógica eurocêntrica/‘nortecêntrica’ de que o norte é uma referência universal” (ORTH et al., 2020, p. 24). Dessa forma, “sulear significa construir paradigmas alternativos em que o Sul se coloca no centro da ‘reinvenção da emancipação social” (ADAMS, 2008, p. 397).

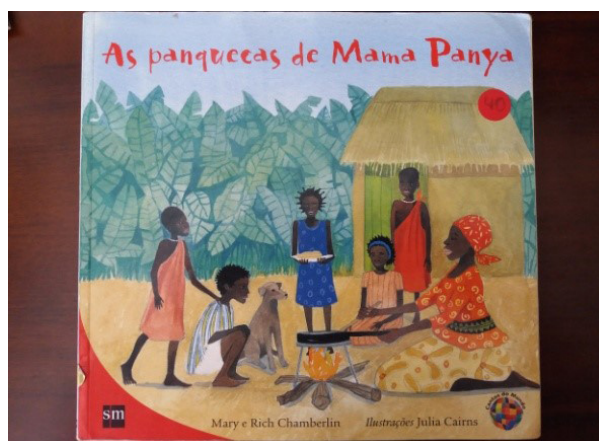
Assim, seguem a apresentação e a justificativa para a indicação desses marcadores suleadores. O primeiro foi o uso da literatura africana e afro-brasileira de modo interdisciplinar considerando “conhecimentos geográficos do continente africano, história e cultura africana e afro-brasileira, diversidade, identidade, entre outros” (SOUSA et al., 2020, p. 168). Dessa forma, foi escolhido o livro *As panquecas de Mama Panya*, de Mary Chamberlin (2005), com tradução de Cláudia Ribeiro Mesquita. Livro utilizado em função de trazer hábitos e costumes de uma família do Quênia, que avaliamos ser próximos à realidade dos/as estudantes daquela turma. Além do fato de ter um menino, por nome de Adika e a sua mãe, conhecida como Mama, ambos negros e que atuam como personagens principais da trama.

O livro tem como roteiro a intenção de Mama em fazer panquecas e que leva o filho Adika para comprar os ingredientes no mercado. Contudo, o menino, contente com a possibilidade de comer panquecas, passa a convidar as pessoas que encontra para vir jantar em sua casa para também degustarem panquecas. Dentre os/as convidados/as, estavam a vendedora de pimentas e a vendedora de farinha. Situação que leva a mãe a ficar preocupada, pois não dispunha de dinheiro suficiente para comprar grandes quantidades de ingredientes.

Por sua vez, Adika destaca para a mãe a alegria das pessoas em serem convidadas. E assim, à noite, os/as convidados/as, atendendo o convite de Adika, passam a chegar para o jantar, mas trazendo consigo contribuições, ou seja, ingredientes para feitura das panquecas. O que revela um princípio da tradição africana com a partilha do alimento, de modo que a comunidade possa garantir alimentação a todos/as!

Há ainda o fato de ter um menino negro e sua mãe, também negra, como personagens principais. Fato que consideramos relevante, pois já havíamos identificado a presença marcante, na escola, de literatura considerada hegemônica e/ou clássica sob a justificativa dessa ser portadora da cultura e da história universal. Contudo, estudos apontam para necessidade da “discussão da literatura afro-brasileira contemporânea nos debates e discussões em sala de aula, com a intenção de desconstruir visões preconceituosas e deturpadas relacionados aos negros e os afrodescendentes” (COSTA; BEZERRA, 2012, p. 4). Na Figura 3, a imagem da capa do livro em questão.

**Figura 3** – As panquecas de Mama Panya.



Fonte: Mãe de Catarina (2018, *on-line*).

O segundo marcador foram as intervenções curriculares didático-pedagógicas com a realização de um diagnóstico de modo a conhecermos quais os saberes portados pelas crianças sobre o continente africano. Sendo essa também uma orientação da BNCC, quando diz:

O ponto de partida do trabalho desenvolvido em sala de aula é o levantamento dos conhecimentos prévios e o mapeamento das experiências dos estudantes, que podem (e devem) ser feitos de maneiras diferentes. Verificar o que os estudantes sabem é condição fundamental para favorecer a escolha de estratégias didáticas que permitam ao professor provocar o estudante na construção de conhecimentos novos (BRASIL, 2021).

Para a efetivação desse momento, dividimos os/as discentes em subgrupos para a produção coletiva de cartazes, fazendo uso de desenhos e pinturas. Fizemos essa escolha metodológica pelo uso de linguagem outras, pois tínhamos em mente que não bastaria fazer perguntas e pedir que as crianças falassem e/ou escrevessem sobre suas concepções acerca do continente africano, mas que ao fazerem uso dessas linguagens outras pudessem se expressar de forma mais livre, isso porque “ao desenhar a criança descobre suas próprias normas, numa íntima relação do ver, do saber e do fazer” (SANS, 2001, p. 32).

A grande maioria dos/as estudantes apresentou esse continente como um lugar marcado somente pela pobreza e fome, citando a televisão como fonte para a obtenção dessas informações. Apesar de já supormos que os/as crianças iriam manifestar preconceitos para com o continente africano, acreditamos que, na condição de docentes pesquisadores/as e, ainda mais, na condição de coordenadores/as de um subprojeto de formação de professores/as, requer evidenciar aos/às discentes licenciandos/as sobre a importância de não serem feitas deduções sem evidências concretas, compreendendo que:

Toda aprendizagem a ser construída pelo aluno deve partir daquela que ele possui, isto é, para ensinar, é preciso partir do que ele conhece, o que também significa valorizar o passado do aprendiz, seu saber extraescolar, sua cultura primeira adquirida antes da escola, enfim, sua experiência de vida (LORENZATO, 2010, p. 27).

Já o terceiro foi a ativa participação dos estudantes da Pedagogia, do sexo masculino, para com o desenvolvimento das intervenções curriculares didático-pedagógicas o que significar dizer que não compactuamos com a ideia esdrúxula de que a licenciatura em Pedagogia é um curso “feminino ou de mulheres” e/ou voltado a formar mulheres para a docência na educação infantil e ensino fundamental I. Dessa forma, foi possível evidenciar não somente o estranhamento por parte das estudantes do sexo feminino de nosso curso, mas também das docentes e discentes da escola. Merece destaque que esse tipo de pensamento, ou seja, que a educação infantil e ensino fundamental I são espaços de atuação exclusiva docente feminino, não se assemelha à realidade de países como Angola e Guiné-Bissau, que, segundo relatos dos/as próprios/as licenciandos/as desses países, diferentemente do Brasil, há uma presença significativa de homens junto às turmas com crianças:

[...] com a independência de Angola (1975), as coisas vieram a mudar, pois com a saída dos colonos, os mesmos boicotaram todos os sistemas que alavancavam o funcionalismo público. Ou seja, com a saída dos colonos o país

ficou sem médicos, professores, engenheiro, etc. Foi uma época muito difícil e o governo precisava urgentemente preencher essas lacunas deixadas pelos colonizadores. Com isso, toda a pessoa que tinha letramento foi obrigada a ajudar na educação e, em todos os níveis sem distinção de gênero, por este fato atualmente em Angola não existe a noção de que trabalhar na educação infantil é trabalho para mulheres (DOMINGOS, 2020, p. 19).

Esta compreensão de que a presença masculina “está fora do lugar” ao atuar na educação infantil e ensino fundamental I fez com que os discentes fossem na sua maioria “indicados” pelas escolas para os anos finais do ensino fundamental I. Uma forma de romper com tal constrangimento foi a indicação/solicitação dos discentes para formarem duplas ou trios de trabalhos com residentes mulheres e como o desenvolvimento do trabalho foram buscando romper barreiras que, neste caso, eram três: raça, nacionalidade e gênero, não necessariamente nessa ordem.

Como quarto marcador, foram realizadas sessões de estudos conjuntos com as docentes preceptoras, os/as discentes e a coordenação do subprojeto da Pedagogia, objetivando inserir todo o grupo em processos reflexivos acerca da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008, e, por conseguinte, desenvolver planejamento de ações objetivando a construção de uma educação para as relações étnico-raciais.

Feita essa apresentação e justificativa para a definição desses marcadores suleadores, logo abaixo daremos início a exposição acerca de uma das intervenções didático-pedagógicas, fazendo uso do livro *As panquecas de Mama Panya*.

Para a condução desse momento, criamos uma sequência didática em que (2) dois estudantes, sendo uma brasileira e um africano, realizassem as intervenções de forma alternada dentro do tempo de aula (aproximadamente 2h30 min). Destacamos aqui o conceito de sequência didática de Zabala (1998), como sendo “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos [...]” (ZABALA, 1998, p. 18).

Assim a nossa sequência didática teve a seguinte cronologia:

Primeiro momento: Exposição do planejamento de aula aos/às estudantes da turma do primeiro ano - avaliamos como necessário socializar, ainda que de forma sucinta, qual a atividade e como seria realizada, ou seja, a aplicação do diagnóstico, a contação da história e o debate sobre a mesma. Dessa forma, após realizarmos o diagnóstico, em que as crianças puderam expressar suas concepções sobre o continente

africano apresentamos o livro *As panquecas de Mama Panya*, e indagamos se algum/a estudante já o conhecia, e como já imaginávamos, nenhuma criança o tinha visto e/ou lido. Logo de imediato, percebemos um estranhamento por parte da turma que passou a indagar “se todas as pessoas dos livros eram daquele jeito”. Após ser dito que todas as pessoas do livro eram negras, uma estudante disse que nunca tinham visto um livro assim. Já outra criança informou que ali na cidade tinha muitas pessoas daquele jeito... africanas, assim como as do livro... Interessante constatar que as crianças em nenhum momento citaram a expressão: negro ou negra.

Segundo momento: demos início a contação da história e logo foram surgindo outras falas das crianças sobre a presença de negros e negras africanos/as residindo perto de suas casas. Dentre essas falas, uma nos chamou atenção pelo fato de um estudante dizer que: “A minha tia estava namorando com um africano bem preto!”. Nessa oportunidade, a nossa estudante de Pedagogia indagou se alguma criança ali da sala era negra, e a resposta foi unânime em informar que não, ou seja, nenhuma criança ali era negra! Daí nossa estudante perguntou se negro/a era somente os/as africanos/as ou se eles tinham parentes negros/as. De imediato deu-se um silenciamento, mas depois passaram a afirmar que existem negros/as nas famílias dos/as colegas, mas que não existiam negros/as em suas famílias.

Com esse tipo de posicionamento das crianças, mesmo sendo visível, pelo tom de suas peles e demais fenótipos, era possível afirmar que elas eram negras, ainda assim, foi perceptível o desejo de distanciamento de qualquer elemento que se aproximasse da negritude existente no Ceará e mais especificamente no município de Redenção. Algo que precisa ser questionado e tensionado em sala de aula, pois essa cidade goza do discurso de que foi a pioneira na Abolição da escravatura negra no Brasil. Contudo, as crianças fazem a associação da negritude apenas com os/as africanos/as em função de serem negros/as retintos/as, ou seja, são bem mais escuros que a grande maioria dos/as brasileiros/as. Sendo que essa ideia, ou seja, a de que negro/as são os/as africanos/as ou aquelas pessoas mais escuras, na verdade atua como uma estratégia ideológica e psicológica para o apagamento de qualquer aproximação com a negritude cearense.

Por certo que essa estratégia de “não ser negro/a” tem ligação direta com a História do Ceará, uma vez que esse estado promoveu a Abolição da Escravatura, mas se desobrigou de qualquer responsabilidade para com a população negra agora “livre”. Fato esse evidenciado no trabalho de Farias (2018) intitulado *Cadê o Preto que*

estava aqui? Presença e alocação de escravizados Vila de Acarape e Baturité (1870-1884), quando revela:

A partir daquela conjuntura, todos aqueles que foram escravizados passaram a ser inseridos na sociedade como indivíduos livres, trabalhadores e livres. Longe de correntes, castigos e obediências ao senhor, homens e mulheres agora tinham liberdade, a qual muitos desconheciam. Entretanto, a luta ainda não estava ganha. O ex-cativo passava agora a enfrentar a exclusão da sociedade [...] (FARIAS, 2018, p. 87).

Dentro desse contexto é possível considerar que os/as estudantes ao se definirem como não negros e não negras tem em mente que ser negro e negra é estar diretamente ligado à escravidão, algo ainda muito recorrente nas falas e práticas cotidianas do Ceará, de modo que:

Por meio de escritos, acadêmicos ou não; nas falas; nos cotidianos ainda fica subentendido que: no Ceará não tem negro; Ceará terra de índio [...]. O que não está escrito é a complexidade e especificidades da presença da negritude no Ceará não se justificam pela tendência histórica oficial da insignificância negra na formação do Ceará (DANTAS, 2009, p.73).

Importante ressaltar que o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (Ipece), revelou que 72,5% da população do Ceará é negra (soma de pretos + pardos), dados referentes a 2019 (IPECE, 2020). Faz-se necessário ressaltar que a nomenclatura “pardo” vem sendo usada desde 1872 pelos órgãos governamentais de pesquisa, como dito pelo IBGE (2013): “oficialmente, nas estatísticas públicas, foi por ocasião do primeiro Recenseamento do Brasil, realizado em 1872, que se cristalizou um sistema de classificação da cor no País, com a utilização das seguintes categorias: branco, preto, pardo e caboclo” (p. 22). Contudo, a pesquisa de Mendes (2010), evidencia que, no Ceará, os/as chamados/as pardos, que são negras/os, se autodefinem também como *morenos*, sendo essa uma classificação que, além de reafirmar a ideologia da mestiçagem, atua como uma espécie de *lugar seguro*, ou seja, coloca-os/as como sendo um/a quase branco/a e nunca negro/a, assim, é possível constatar que: “a invisibilidade da identidade negra no Ceará é acompanhada por uma tentativa constante de embranquecimento desta população por terminologias como o moreno” (MENDES, 2010, p. 68).

Frente a esse debate, a nossa estudante brasileira que se reconhecia como negra passou a explicar ao grupo que se considerava uma pessoa negra devido à cor marrom da pele, os cabelos crespos, além do fato de ter muitas pessoas marrom em sua família. Nessa oportunidade, nosso estudante africano pediu a palavra e disse que em seu país, Angola, havia muitos africanos e africanas brancos. E que aqui no Brasil e em

Redenção já tinha visto muitas pessoas pretas e que não eram africanas. Após esse momento, as crianças emudeceram! Pareceu que elas não tinham argumentos para esses depoimentos. Dessa forma, é preciso pensar sobre o uso do texto literário e a relação com quem o lê e suas intenções, pois

ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário (COSSON, 2012, p. 120).

Logo em seguida, a nossa estudante propôs à turma recontar de modo teatral a história “*As panquecas de Mama Panya*”, sendo ela a mãe e indagou quem poderia ser o filho. E, para nossa surpresa, um menino negro disse aceitar o convite! Momento esse que foi repetido tendo outras crianças atuando como atores e atrizes, sendo Adika ou a Mama. Esse momento se revelou de grande valia para que nossos/as estudantes, a docente e os/as discentes do 1º ano pudessem conhecer e vivenciar um pouco de literatura africana, não somente a partir da leitura e/ou escuta de um texto, mas tentando “entrar na história”, ou seja senti-la e/ou experimentá-la.

## Considerações finais

A Unilab, além de ter compromisso institucional com a diversidade e a educação das relações étnico-raciais, tem desenvolvido, por intermédios de docentes, discentes e técnicos administrativos, ações de ensino, pesquisa e extensão com o intuito de ensinar e aprender tais relações, mas principalmente com a construção de uma sociedade realmente igualitária e democrática.

Para tanto, todas as áreas e cursos são fundamentais. Desta forma, a Pedagogia não poderia fugir de seus princípios que são “formar profissionais pautados pelo compromisso de respeitar, valorizar e disseminar os valores e princípios de base africanos e afro-brasileiros” (UNILAB, 2016, p. 19).

Assim, a atuação como coordenadores/as do Programa Residência Pedagógica subprojeto Pedagogia, intitulado “Pedagogias e Diversidades na Formação Docente e Discente”, nos permitiu levar nossos/as estudantes, docentes e discentes da escola a refletir sobre a presença do racismo no cotidiano escolar. Mas do que isto, permitiu experienciar e confirmar que, para além da formação sólida no curso, é possível aplicar

as propostas formativas presente no mesmo. Foi possível perceber que os/as discentes participantes desta edição do RPP são discentes autônomos/as, conforme destaca Freire (1997, p. 121), a autonomia “amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade”.

O RPP possibilitou, em conjunto com a formação no curso, uma formação professores/as, mas uma formação

docente, com intuito de garantir uma atuação ativa que promova aprendizagens significativas, e é nessa perspectiva que o Programa Residência Pedagógica enquanto política pública, tenha colaborado para a reflexão do caminho formativo que sustenta o Estágio Supervisionado, contribuindo nos processos educativos e nos cursos de formação para professores/as, proporcionando uma formação contínua na construção da identidade docente (TAVARES, 2019, p. 75).

De acordo com a autora acima, atuar no RPP

proporcionou espaços de reflexões e descobertas onde a teoria e prática foram instrumentos inseparáveis e fundamental à prática docente, proporcionando-me novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, proporcionando vivência de ensino nas diversas realidades presente dentro da sala de aula (TAVARES, 2019, p. 75).

Assim, a partir de um projeto de pedagogias e diversidades, permitiu-se que crianças (discentes da escola), adultos (residentes) e docentes (preceptoras) se educassem para e na educação para as relações étnico-raciais.

## Referências

ALBUQUERQUE, E. T. *Pedagogias das relações étnico-raciais: práticas educativas de professores do maciço do Baturité*. Redenção, CE: Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, 2018. (relatório de pesquisa).

ADAMS, T. Sulear. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. *Métodos de diagnóstico inicial e processos de avaliação diversificados*. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/194-metodos-de-diagnostico-inicial-e-processos-de-avaliacao-diversificados>>. Acesso em: 10 jun. 2021.



BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Edital N° 6/2018*. Programa residência pedagógica: chamada pública para apresentação de propostas no âmbito do programa de residência pedagógica. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <[http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA\\_RESIDENCIA\\_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS\\_E\\_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf](http://cfp.ufcg.edu.br/portal/images/conteudo/PROGRAMA_RESIDENCIA_PEDAGOGICA/DOCUMENTOS_E_PUBLICACOES/01032018-Edital-6-2018-Residencia-pedagogica.pdf)>. Acesso em: 12 jun. 2021.

CEARÁ, Secretaria de Educação do Estado do Ceará. *Prêmio escola nota 10*. Fortaleza, CE, 2021. Disponível em:<<https://paic.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/premio-escola-nota-10>>. Acesso em: 3 jun. 2021.

CHAMBERLIN, M. *As panquecas de Mama Panya*. São Paulo, SP: SM, 2005.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo, SP: Contexto, 2006.

COSTA, D. R.; BEZERRA, R. A. *A literatura afro-brasileira em sala de aula*. Recife, PE: Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2021. Disponível em: <<http://www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2012/arquivos/%C3%A1reas%20tem%C3%A1ticas/Ensino%20de%20literatura/Dione%20e%20Rosilda%20-%20A%20LITERATURA%20AFRO-BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

COSTA, E. A.S. et al. (Orgs.). *Programa residência pedagógica Unilab: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor (a) à luz da diversidade*. Porto Alegre, RS: Fi, 2020.

DANTAS, S. M. S. *Memórias e histórias de quilombo no Ceará. 2009. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2009.*

DOMINGO, G. A. *Ser homem no curso da Pedagogia da Unilab: enfrentamentos ideológicos e sua relação com a experiência de tornar-se pedagogo junto ao programa residência pedagogia*. 2020. 41 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, CE, 2020.

FARIAS, J. C. P. *Cadê o preto que estava aqui?* Presença e alocação de escravizados Vila de Acarape e Baturité (1870-1884). 2018. Dissertação (Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis) — Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, CE, 2018.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE. *Perfil das regiões de planejamento: maciço de Baturité 2017*, Fortaleza, CE, 2018. Disponível em: <[http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil\\_regional/2017/PR\\_Macico\\_de\\_Baturite\\_2017.pdf](http://www2.ipece.ce.gov.br/estatistica/perfil_regional/2017/PR_Macico_de_Baturite_2017.pdf)>. Acesso em: 1 jun. 2021.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTRATÉGIA ECONÔMICA DO CEARÁ – IPECE. *Uma análise dos indicadores sociais do Ceará por cor e raça declarada*. Fortaleza, CE, 2020. Disponível em: <[https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2020/12/ipece\\_informe\\_187\\_22\\_dez2020.pdf](https://www.ipece.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/45/2020/12/ipece_informe_187_22_dez2020.pdf)>. Acesso em: 12 set. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Estudos e análise: informações demográfica e socioeconômica: características étnico-raciais da população: classificações e identidades*. Rio de Janeiro, RJ, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

LORENZATO, S. *Para aprender matemática*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

MENDES, P. V. G. *Racismo no Ceará: herança colonial, trajetórias contemporâneas*. 2010. 95f. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) — Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2010. Disponível em: <<https://cienciassociais.ufc.br/wp-content/uploads/2017/05/2010-pedro-mendes.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2021.

ORTH, G. M. N.; BOURGUIGNON, J. A.; GRAF, P. M. O sul também existe: intersecção entre o pensamento sulista e as práticas restaurativas no Brasil. In: ORTH, G. M. N.; GRAF, P. M. (Orgs.). *Sulear a justiça restaurativa: as contribuições latino-americanas para a construção do movimento restaurativo*. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto, 2020. p. 19-43.

SANS, P. T. C. *Pedagogia do desenho infantil*. São Paulo, SP: Átomo, 2001.

SILVA, G. C. et al. Percursos epistemológicos para a construção da noção de sujeito da pesquisa junto aos trabalhos de conclusão de curso na pedagogia (CE) da Unilab. In: SILVA, G. C. et al. (Orgs.). *Pesquisa e desenvolvimento: desafios e oportunidades em ciência, tecnologia e engenharia*. Fortaleza, CE: Imprece, 2020.

SILVA, G. C. O cotidiano escolar de crianças de escolas públicas e os desafios do letramento e da alfabetização. In: MONTEIRO, L. P.; ROURE, G. Q. (Org.). *IV Encontro Luso-Por uma luta em defesa dos direitos das crianças: idades e diversidades*. Goiânia, GO: Vieira, 2019. Disponível em: <<https://sites.pucgoias.edu.br/eventos/estudosedacrianca/>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

SOUSA, A. C. et al. Programa residência pedagógica/subprojeto de pedagogia: caminhos para o cumprimento da lei 10.639/03. In: COSTA, E. A.S. et al. (Orgs.) *Programa residência pedagógica Unilab: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor (a) à luz da diversidade*. Porto Alegre, RS: Fi, 2020.

TAVARES, V. P. *Tornando-se professoras: experiências de atuação docentes por meio do programa residência pedagógica do curso de pedagogia da Unilab, CE, Brasil*. 2019.90 p. Monografia (Graduação em Pedagogia)—Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Redenção, CE, 2019.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. *Plano de desenvolvimento institucional PDI da UNILAB (2016-2021)*. Redenção, CE, 2015. Disponível em: <<http://www.proplan.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2014/06/Informa%C3%A7%C3%B5es-Complementares-PDI-2016-2021.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2021.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. *Resolução complementar Consuni N° 3, de 4 de dezembro de 2020*. Aprova o texto definitivo do novo estatuto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Redenção, CE, 2020. Disponível em: <<https://unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/12/Resolu%C3%A7%C3%A3o-Complementar-n%C2%BA-3-de-4-de-dezembro-de-2020.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2021.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. *Diretrizes gerais da Unilab*. Redenção, CE, 2010. Disponível em: <[http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes\\_Gerais\\_UNILAB.pdf](http://pdi.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2013/08/Diretrizes_Gerais_UNILAB.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2021.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA – UNILAB. *Projeto pedagógico do curso (PPC): licenciatura em pedagogia*. Redenção, CE, 2016. Disponível em: <[http://www.prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PPC-PEDAGOGIA-\\_CE\\_Res-32\\_2016-e-45\\_2018-1.pdf](http://www.prograd.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/PPC-PEDAGOGIA-_CE_Res-32_2016-e-45_2018-1.pdf)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1998.

**Submetido em:** 14/07/2021

**Aceito em:** 13/09/2021

---

## Sobre os autores

### **Geranilde Gosta e Silva**

Docente junto à Unilab/Instituto de Humanidades – Ceará. Professora efetiva junto ao Mestrado em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS) e em Ensino e Formação Docente (Unilab/IFCE), ambos da Unilab. Doutora e Mestre em Educação. Pedagoga. Desenvolve estudos na área da Educação para as relações etnicorraciais e Pretagogia. Membro do grupo de pesquisa “África-Brasil: Produção De Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global”. E-mail: geranildecosta@unilab.edu.br

### **Evaldo Ribeiro Oliveira**

Docente do Instituto de Humanidades, Curso de Pedagogia, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, (Unilab). Doutor e Mestre em Educação (UFSCar). Pedagogo (UFSCar). Membro do grupo de pesquisa “África-Brasil: Produção de Conhecimento, Sociedade Civil, Desenvolvimento e Cidadania Global (Unilab) e Práticas Sociais e Processos Educativos (UFSCar)”. E-mail: evaldo@unilab.edu.br