

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

JULIA CLAUDIA DOS SANTOS

**REFLEXÃO EDUCACIONAL EM BUSCA DA MELHORIA DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Maceió - AL

2023

JULIA CLAUDIA DOS SANTOS

**REFLEXÃO EDUCACIONAL EM BUSCA DA MELHORIA DAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS NO ÂMBITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática – Área de Concentração “Ensino de Ciências”, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas.

Orientador: Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho

Coorientadora: Profa. Dra. Hilda Helena Sovierzoski

Maceió - AL

2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237r Santos, Julia Claudia dos.
Reflexão educacional em busca da melhoria das relações étnico-raciais no âmbito da Universidade Federal de Alagoas / Julia Claudia dos Santos. – 2023.
138 f.

Orientador: Jenner Barretto Bastos Filho.
Coorientadora: Hilda Helena Sovierzoski.
Dissertação (Mestrado em ensino de ciências e da matemática) –
Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2023.
Inclui produto educacional.

Bibliografia: f. 97-99.
Apêndices: f. 101-138.

1 . Relações étnicas. 2. Relações raciais. 3. Antirracismo. 4. Ciências - Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 372.85:323.14

JÚLIA CLÁUDIA DOS SANTOS

Reflexão educacional em busca da melhoria das relações étnico-raciais no âmbito da
Universidade Federal de Alagoas

Dissertação apresentada à banca
examinadora como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Ensino de
Ciências e Matemática, pelo Programa de
Pós-Graduação em Ensino de Ciências e
Matemática do Centro de Educação da
Universidade Federal de Alagoas,
aprovada em 27 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho
Orientador
(IF/Ufal)



Profa. Dra. Maria Amélia Monteiro
(UFGD)



Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva
(Campus Arapiraca/Ufal)

Aos meus pais e irmãos que nas conquistas e fracassos estiveram ao meu lado e hoje comungam de mais uma vitória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Alagoas (Ufal), ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) e a todo o seu corpo docente. Em especial, sou agradecida a duas educadoras que de maneira singular foram exemplos de postura, disciplina e competência no exercício da profissão, Cleonice de Barros Lima (*In Memoriam*) e Maria Reneude de Sá (*In Memoriam*). Estas professoras foram minha inspiração para eu chegar até este ponto no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática.

Aos colegas e amigos do curso de mestrado, que contribuíram com seus exemplos (cada um à sua maneira), principalmente o de não desistir, pois foram muitos os percalços, muito obrigada.

Professores! Como citá-los sem causar discórdia? Nomeio então os representantes: Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho e Profa. Dra. Hilda Helena Sovierzoski, meus orientadores. Aos Profs. Drs. Carloney Alves de Oliveira e Elton Casado Fireman, incentivadores desde a decisão em participar da seleção. E a todos os professores das escolas em que fui estagiária, que abriram as portas de suas turmas, permitindo a troca de conhecimento e aprendizado.

Sou imensamente grata aos mestrandos e mestrandas do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas (PPGECIM/UFAL), integrantes da turma ingressa em 2022, que ao gentilmente responderem às questões que formulei deram inestimável colaboração ao meu trabalho.

Fico agradecida de maneira especial aos meus pais, que com todas as adversidades com as quais se depararam ao longo da jornada, custearam meus estudos. Aos meus irmãos que de maneira exemplar, são companheiros nas decisões definitivas.

Aos professores de toda a fase estudantil, alguns já falecidos. Aos amigos dos vários ciclos e alunos que me levam a lutar por uma educação de qualidade para as futuras gerações.

Por fim, agradeço a Deus por me sustentar até aqui.

“[...] como amigos, se as nossas mãos se encontrarem podemos fazer com elas uma corrente para transformar o mundo e se cada um de nós for uma semente que o vento espalha este sonho poderá ser realidade um dia” (Tio Romão, Amor com amor se paga).

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado propõe uma reflexão acerca das questões étnico-raciais que julgamos se constituírem em contribuição inspirada em princípios éticos e científicos. Foi voltada para professores e alunos de Ensino de Ciências e ao público interessado pela temática. O objetivo geral desta pesquisa tratou de aprofundar debates acerca das relações étnico-raciais na comunidade acadêmica da Universidade Federal de Alagoas e em outras instâncias. Como fruto do processo investigativo e com base no campo de referências utilizadas para dar coerência e articulação ao trabalho, o Produto Educacional aqui proposto foi concebido a partir de um artigo já publicado, que inspirou a formulação de um questionário cujo teor se ancora no artigo. Esse questionário foi concebido e aplicado em um grupo de professores/estudantes do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), portanto professores/estudantes da área das Ciências. O Questionário consistiu, juntamente com o artigo base, em nosso Produto Educacional, e foi aplicado em fevereiro de 2023 para 12 professores que cursam o PPGECIM. O Produto Educacional foi intitulado “Vamos refletir para nos prover de meios teóricos necessários para ações efetivas no combate ao racismo no âmbito da academia e dentro da Ufal?” e teve como objetivo elaborar atividade relativa a um artigo publicado com vistas à aplicação deste no Ensino Superior. Os resultados foram muito bem-sucedidos com respostas que atestam, a pleno título, a pertinência de nosso objetivo. Este grupo de mestrandos analisou e emitiu suas impressões sobre as discussões ensejadas tanto pela leitura crítica do artigo quanto pelas respostas dadas ao questionário correspondente. Esperou-se concluir em prol da pertinência e da relevância desta presente contribuição ao conhecimento, contribuição essa que está alicerçada em referenciais teóricos científicos, éticos, políticos, históricos e filosóficos que julgamos adequados ao presente estudo. Outrossim, e não menos importante, esperamos também que seja uma contribuição adequada para encorajar o comportamento antirracista afirmativo, que enseje potencialidades para promover fraternidade, solidariedade, empatia e colaboração fundamentadas e em consonância com a mais alta dignidade humana, dentro da Universidade Federal de Alagoas e fora dos muros desta Instituição de Ensino.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; antirracista; Ciências.

ABSTRACT

This master's research proposes a reflection on ethnic-racial issues that we believe constitute a contribution inspired by ethical and scientific principles. It was aimed at teachers and students of Science Education and the public interested in the subject. The general objective of this research was to deepen debates about ethnic-racial relations in the academic community of the Federal University of Alagoas and in other instances. As a result of the investigative process and based on the field of references used to give coherence and articulation to the work, the Educational Product proposed here is conceived from a previously published article, which inspired the formulation of a questionnaire whose content is anchored in the article. This questionnaire was designed and applied to a group of professors/students of the Graduate Program in Teaching Science and Mathematics (PPGECIM), therefore professors/students in the field of science. The Questionnaire consisted, together with the base article, of our Educational Product, and was applied in February 2023 to 12 teachers who attend the PPGECIM. The Educational Product was entitled "Are we going to reflect to provide ourselves with the necessary theoretical means for effective actions in the fight against racism within the academy and within Ufal?" and aimed to develop an activity related to a published article with a view to its application in Higher Education. The results were very successful with responses that attest, in full title, the pertinence of our objective. This group of master's students analyzed and issued their impressions on the discussions brought about by both the critical reading of the article and the responses given to the corresponding questionnaire. It was hoped to conclude in favor of the pertinence and relevance of this present contribution to knowledge, a contribution that is based on scientific, ethical, political, historical, and philosophical theoretical references that we deem appropriate for the present study. Likewise, and not least, we also hope that it will be an adequate contribution to encourage affirmative anti-racist behavior, which will give rise to the potential to promote fraternity, solidarity, empathy and collaboration based on and in line with the highest human dignity, within the Federal University of Alagoas and outside the walls of this Educational Institution.

Keywords: Ethnic-racial relations; antiracist; Science.

SUMÁRIO

1 MOTIVAÇÃO.....	11
2 INTRODUÇÃO.....	13
3 COLOCAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E CONSISTÊNCIA COM PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	19
3.1 Problema da Pesquisa.....	19
3.2 Objetivos Geral e Específicos.....	19
3.3 Consistência com Procedimentos Metodológicos.....	19
4 A DIGNIDADE HUMANA COMO CATEGORIA CONCEITUAL FUNDAMENTAL PARA REFLETIR SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUBSIDIAR AS LUTAS QUE CONSTITUEM O COMBATE AO RACISMO.....	23
4.1 Algumas considerações preliminares sobre o conceito de dignidade.....	23
4.2 Procurando acepções de dignidade em pensadores considerados racionalistas <i>lato sensu</i>	24
4.3 As ambiguidades que emergem quando da atribuição de igual dignidade a todos.....	28
5 ARTIGO: A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS DENTRO DA SOCIEDADE ATUAL.....	33
6 PRODUTO EDUCACIONAL - VAMOS REFLETIR PARA NOS PROVER DE MEIOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS PARA AÇÕES EFETIVAS NO COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA ACADEMIA E DENTRO DA UFAL?.....	58
6.1 Apresentação.....	63
6.2 Orientações para licenciados.....	64
6.3 Orientações para licenciandos.....	67
7 RESULTADOS.....	71
7.1 Considerações preliminares.....	71
7.2 Categorias conceituais de análise.....	72
7.3 Questão 1 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas.....	72
7.3.1 Análise das respostas da Questão 1.....	75
7.4 Questão 2 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas.....	77
7.4.1 Análise das respostas da Questão 2.....	79
7.5 Questão 3 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas.....	79
7.5.1 Análise das respostas da Questão 3.....	82
7.6 Questão 4 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas.....	83
7.6.1 Análise das respostas da Questão 4.....	88
7.7 Questão 5 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas.....	88
7.7.1 Análise das respostas da Questão 5.....	93
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	94
REFERÊNCIAS.....	97
APÊNDICES.....	99

MOTIVAÇÃO

Como relatar e/ou divulgar situações de preconceitos por trás dos muros acadêmicos?

Isso é possível!? Sim ou com certeza?

São indagações constantes em meu pensamento. E como devo agir sendo eu uma das pessoas que tiveram de relatar e/ou divulgar situações de preconceitos?

Isso é possível!? Sim ou com certeza?

Aqui começo, em um breve depoimento, a expor como surgiram, ambas, minha motivação e minha inquietação às indagações apontadas.

Enquanto estudante no penúltimo período da graduação em Pedagogia, pude cursar uma disciplina que tratava de temas étnico-raciais. Naquela época, era uma disciplina eletiva e graças à reformulação na grade do curso, tornou-se obrigatória.

Cursar essa disciplina, inicialmente era para ter acesso ao tema, pois como poderia abordá-lo sem ter formação? Com o acesso prévio, mesmo que parcial, indicaria um norte para acontecimentos voltados à questão real no cotidiano escolar.

Até o término da disciplina e da graduação, não sofri nenhum tipo de preconceito ou discriminação, não que eu tenha percebido.

O tempo passou e com ele veio a oportunidade de prestar seleção de mestrado.

Passada a seleção, vieram as aulas e com elas alguns transtornos: pandemia, aulas remotas e o pior deles, o preconceito.

Em princípio, seriam aulas tranquilas, focadas na formação de novos mestres, com troca de experiências e aprendizados entre os professores titulares das disciplinas e seus alunos.

Infelizmente, o que por vezes variadas aconteceu, foram palavras de caráter ofensivo ao povo nordestino. Como proceder numa cena como esta? Ouvir pareceres do tipo: “região quente, que me faz tomar vários banhos ao dia com sua alta temperatura, lugar de pessoas fedidas”. Passei então a refletir sobre o assunto e perguntei a mim própria:

Desde quando ter hábitos de higiene é culpa da região que alguém escolheu para "viver"? Sim, as aspas dizem exatamente isso, uma escolha que tem como consequência a vinda de profissionais dos mais variados locais do país através de concursos públicos.

Diante do ocorrido em sala de aula, decidi acatar as orientações recebidas de alguns profissionais e silencieei. Não foi uma decisão de fácil cumprimento, mas segui e terminei a disciplina.

No decorrer do curso, fui convidada por meu orientador a participar da escrita de um artigo para publicação. Tratava-se de temas voltados para as relações étnico-raciais e ao aceitar

o convite, junto com os demais autores do artigo, uma nova direção foi dada aos acontecimentos citados. No decorrer daquela disciplina, lá na graduação, um artigo foi o trabalho final dela. Logo, tive a oportunidade, junto aos outros autores, de dar um novo rumo a essa história.

Uma nova pesquisa foi realizada e foram observadas as produções acadêmicas da universidade, com um levantamento sendo realizado acerca da temática étnico-racial. Efetuada essa consulta aos documentos oficiais, a publicação tornou-se real.

Posteriormente a isso, em nossas reuniões de orientação, chegamos à conclusão de quão necessário seria ampliar a discussão. Ao invés de silenciar pela segunda vez, a pesquisa ganhou substância para ensinar a construção de um Produto Educacional; isso mesmo, o artigo publicado tornou-se parte da contribuição ao Programa de Pós-Graduação que estou cursando.

Pesquisar para a escrita dessa produção incentivou-me a prosseguir com a discussão acerca do preconceito e do racismo existentes na academia.

Como posso contribuir com a luta antirracista no meio acadêmico? Ser mulher, negra, ter cabelo cacheado e porque não dizer ser grisalha, mostrou-me aspectos antes por mim desconhecidos, aspectos esses que ferem a minha dignidade enquanto ser humano.

Como atender às exigências sociais quando há um padrão estabelecido (branco, cabelos lisos...) características que não atendo e por isso há apontamentos por parte de algumas pessoas?

Características fenotípicas que, por vezes, nos apresentam o olhar maldoso que a sociedade baseada num modelo estabelecido, teima em afirmar ser inexistente, ou seja, o olhar preconceituoso.

Enfim, o artigo foi concluído e publicado.

O próximo objetivo então seria fazer a divulgação do artigo, para que ele pudesse alcançar o maior número possível de leitores, que poderão conhecer rotas de combate ao racismo, referências legais, conceitos-chave que foram silenciados na tentativa de calar a contribuição do povo negro e de seu lugar de pertencimento em toda a sociedade. Dito isso, um objetivo que pretendo perseguir, junto aos estudantes do Programa em que sou aluna e diante da discussão levantada na pesquisa, é o relativo às causas deste silenciamento na universidade atualmente.

Pois do que adianta oferecer políticas de ações afirmativas nas seleções diversas da universidade e permitir que práticas preconceituosas criem raízes em suas unidades acadêmicas? Nestas breves linhas, findo os apontamentos que levaram à escolha do tema da pesquisa que ora se inicia.

2 INTRODUÇÃO

O presente trabalho de mestrado está concebido de tal maneira que nos convida a refletir sobre essas questões, que foram aludidas acima de maneira genérica, ao elegermos alguns aspectos do problema em vista de uma ponderação, segundo a qual esses aspectos pudessem ser passíveis de consideração crítica, durante o decorrer da qualificação de mestrado profissional, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas (PPGECIM/Ufal). Nessa ocasião, ouvimos o parecer minucioso dos membros da banca, que foram os mesmos membros da defesa da Dissertação.

No contexto de um mestrado profissional, o Produto Educacional que emerge da pesquisa, uma vez que este seja enfim concebido, deve também ser aplicável em alguma instância da atividade educacional. Notadamente isso ocorre no curso da prática docente de professores e professoras que lidam com o ensino de Ciências e Matemática e conseqüentemente, são avaliadas as suas pertinências para os grupos de sujeitos que são alvo desta aplicação. Atenção especial, principalmente no que concerne ao *nível de compreensão do problema* por parte desses indivíduos, acontece, com a tomada de consciência que será depreendida mediante a pesquisa. Evidentemente, tão importante quanto o *nível de compreensão do problema* por parte desses indivíduos, também o é o de realizar uma avaliação acerca da pertinência do Produto Educacional proposto, enquanto elemento potencialmente educativo para promover o combate à iniquidade do racismo.

O Artigo, tal como concebemos, é um dos motivadores centrais, dentre todos os demais expedientes de que lançamos mão e que ensejam a construção do Produto Educacional. O artigo em tela foi intitulado “*A questão étnico-racial nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da sociedade atual*” e foi publicado na Revista Panorâmica (SANTOS *et al.*, 2021).

Bem entendido, tanto o Artigo, já publicado, quanto o questionário que emerge dele são ambos, tanto constituintes *stricto sensu* da Dissertação propriamente dita, como um capítulo relativo ao Produto Educacional. Isso justifica plenamente a sua respectiva presença no corpo da Dissertação (Capítulo 6).

As questões étnico-raciais constituem um campo de estudo e de pesquisa necessariamente complexo, na medida em que elas exibem dimensões múltiplas que se apresentam de maneira entrelaçada e multicausal. Tais questões passam aqui a ser objeto de nossas considerações. Essas dimensões permitem percorrer um amplo espectro de possibilidades, em que aparecem problemas éticos, históricos, culturais, sociais, políticos,

científicos, epistemológicos, concomitantemente, entre possivelmente outros, os quais exigem uma abordagem correlacionada e sistêmica, o que nos recomenda enfaticamente a evitar tratamentos fragmentados, na medida em que a complexidade ensejada torna impossível concebe-los em compartimentos estanques.

Muitas e variadas foram as fontes teóricas das quais lançamos mão para situar um problema que decorre de práticas coloniais, que envolvem aproximadamente 350 anos de escravatura e que constituem severo passivo histórico e estrutural (ALMEIDA, 2019). No intuito de analisar fatos históricos dessa monta, mergulhamos em considerações estudadas por um pesquisador como Grosfoguel (2016), que introduziu categorias conceituais importantes para a compreensão de episódios hediondos da história da humanidade, como os *genocídios* ocorridos durante o século XVI, episódios dramáticos e trágicos esses que envolveram *epistemicídios* e que esses foram fortemente caracterizados por práticas de extermínios de saberes, de ocultações programáticas de tais saberes e de pilhagens epistemológicas. Todos esses episódios podem ser denotados, muito enfaticamente, pelas expressões/conceitos *epistemicídio, ocultação epistêmica e pilhagem epistêmica*.

Outros referenciais dos quais lançamos mão foram também trazidos à baila, como os decorrentes de pensadores seminais como Marx e Engels (MARX, 2011; MARX; ENGELS, 1999), de pensadores mais recentes como Angela Davis e Djamila Ribeiro (RIBEIRO, 2019). Discutiui-se acerca das possíveis concepções que podem emergir em busca de uma avaliação que encerre ou não uma hierarquia de conflitos, notadamente daqueles concernentes a classes, gêneros e raças, bem como de suas inevitáveis e férteis problematizações que podem ajudar, e muito, na consciência informada dos sujeitos partícipes da pesquisa.

Um conjunto de documentos oficiais associados a um conjunto de interpretações teóricas e empíricas, ainda fizeram parte do quadro geral de referenciais teóricos para fundamentar melhor a pesquisa atinente aos episódios locais das Políticas Afirmativas que buscam a mitigação de Injustiças Históricas que obstaculizam severamente a construção de uma sociedade livre, fraterna e igualitária.

Em especial, citaríamos Domenico Losurdo (1999) que analisou com enorme e aguda perspicácia as ambiguidades do Iluminismo, bem como as ambiguidades presentes na mentalidade colonialista que foram de grande importância no corpo da análise teórica.

As consequências globais e locais que constituem reflexos nos continuados neocolonialismos e imperialismos ulteriores são de especial valia no sentido de procurarmos uma compreensão de situações geopolíticas com o fito de melhorar a compreensão sobre tais complexas e multifacetadas questões.

O papel da Mulher, e em certo sentido, o papel da mulher e de sua intelectualidade em conexão com as questões étnico-raciais, são também trazidos a lume no contexto dos assim chamados *Feminismos Plurais*.

Ao ressaltar as dificuldades de uma cultura constituída por elementos europeus, indígenas e africanos, e diante de desafio de mitigar a hegemonia eurocêntrica da Educação e do Ensino de Ciências habitualmente presentes, entendemos que o estudo e a pesquisa de elementos oriundos de culturas não europeias são, definitivamente, importantes contrapontos para a valorização de sujeitos pretos, pardos e indígenas. A introdução nos currículos escolares da História da África constitui um Programa na direção de se procurar ensinar, principalmente nos indivíduos oprimidos, uma maior autoestima dessas pessoas, o que também representa um convite a um maior pertencimento e a uma mais adequada afirmação dessas pessoas enquanto tais.

Neste momento, é importante afirmar que no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM), da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) algumas dissertações abordaram uma combinação muito sinérgica, que consiste em enfatizar contribuições de mulheres negras à Ciência e à Tecnologia, no sentido mesmo do encorajamento da valorização dessas mulheres cientistas negras que, mesmo sofrendo preconceitos, se destacaram sobremaneira ainda que se encontrassem no contexto de culturas eurocêntricas cujas orientações dominam os currículos em todos os níveis de escolaridade.

Pode-se citar a Dissertação de Farias (2022), junto ao PPGECIM/Ufal e intitulada “*Proposta de Ensino de Ciências e de Ensino de Matemática a partir de Invenções Científico-Tecnológicas de Mulheres Negras: Contributos para uma Pedagogia Antirracista, Antissexista e Antiepistemicida*” e também a Dissertação defendida por Silva (2022), também junto ao PPGECIM/Ufal e intitulada “*O Potencial dos Jogos da Família Mancala para um Ensino de Matemática Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”.

No mestrado coirmão, o Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física da Universidade Federal de Alagoas (MNPEF/Ufal-Polo 36) podemos fazer alusão à Dissertação de Seixas (2021), por curiosidade exatamente um ano antes da defesa de Silva (2022), sendo intitulada “*A Contribuição das Mulheres para a Física Moderna: uma proposta de material de apoio para docentes do ensino médio*”. Na Dissertação de Seixas, bem como no Produto Educacional que dela redonda, foram analisados casos emblemáticos de exclusão de mulheres cientistas brancas que, não obstante as suas excelências acadêmicas amplamente reconhecidas a ponto de terem dado contribuições seminais à Física Moderna, foram alvo de muitos preconceitos de gênero.

Aqui é abordado como tem ocorrido a contribuição de temas científicos no que concerne ao estudo e à pesquisa, no sentido de ensinar empatia e diálogo em amplos segmentos de estudantes os quais, a partir de então, se veem valorizados e incluídos, principalmente, mas não necessariamente, se são do sexo feminino. Bem entendido, a valorização das virtudes femininas é benéfica para todos e todas, independentemente de sexo, o que perfeitamente pode facilmente ser compreendido se o que almejamos é uma sociedade justa, fraterna e colaborativa.

No que se refere à importância de enfatizar *Estudo, Pesquisa, Empatia e Diálogo* em qualquer sociedade, notadamente em uma sociedade culturalmente múltipla, acentuamos que: ***Estudo*** para ressaltar e resgatar as raízes culturais dos grupos sociais eleitos como foco, suas escolhas, seu direito à preservação cultural e de toda sua história; ***Pesquisa*** no que se refere às lutas, conquistas e reconhecimento da contribuição do povo negro à nação brasileira; ***Empatia*** para que tudo isso venha a se constituir em preocupação com o seu semelhante de forma espontânea (objetivo de alcance a longo prazo); ***Diálogo*** para que cada qual se identifique com o outro, e portanto coloque-se no seu lugar, tanto no que concerne aos seus desafios quanto no que concerne às suas conquistas.

Para que o exercício em prol dessas conquistas esteja sendo encorajado dentro das salas de aulas ou em espaços informais de ensino, ou também em qualquer outro ambiente, faz-se necessário observar que documentos oficiais da educação no Brasil já prescrevem essas necessidades, como por exemplo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) documento que rege a educação formal brasileira e que preconiza enquanto competências, enumeradas respectivamente por 6 e 9, a necessidade de inclusão no currículo escolar, das histórias afrodescendente e africana, para assim termos melhores condições de apreciar a riqueza ensinada pela nossa diversidade cultural (BRASIL, 2018).

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimento e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9-10).

A efetivação de leis não garante seu cumprimento, logo é necessário deixar em evidência, que as competências acima citadas estão em vigor, porém bem distantes de serem consolidadas. Fatores diversos contribuem para este cenário, que vão desde grupos de interesse

ao que que lhes convém, como também o preconceito velado e cada vez mais presente na sociedade brasileira.

Nos dias atuais, nos deparamos com muito sofrimento diante das discriminações respectivamente, racial, cultural e/ou religiosa, e por que não incluir também o campo das Ciências. Saltam aos olhos os esforços que o povo negro precisa envidar (povo esse constituído por indivíduos advindos e descendentes das lutas da época da escravidão) a fim de que seja reconhecida a sua contribuição ao povo brasileiro. Correlacionada com essa falta de reconhecimento, o povo negro se depara igualmente com obstáculos adicionais para conquistar seus lugares na sociedade e ter seus direitos garantidos (SANTOS *et al.*, 2021).

Ao destacar o espaço escolar na realidade brasileira, vê-se de maneira hegemônica, do período colonial à atualidade, a tentativa do controle de pensamentos de um povo sobre o outro. A afirmativa vem através da efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008), conectadas com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que incluem a obrigatoriedade do Ensino da História e da Cultura Africana e Indígena na Educação Básica e Ensino Superior, explicitando o racismo e a necessidade de combatê-lo no âmbito educacional. Diga-se de passagem, e como sugestão, um autor que trata desse tema com pertinência é Munanga (2019).

Finalizando esta Introdução, passemos a expor a maneira pela qual a presente Dissertação se encontra organizada. Já percorremos o capítulo 1, denominado Motivação e continuamos na leitura deste capítulo 2.

A seguir, no capítulo 3 apresentaremos a colocação do Problema, os Objetivos Geral e Específicos, bem como a consistência de procedimentos em vista da finalidade a ser alcançada pela presente Dissertação, razão pela qual o intitulamos como ***Colocação do Problema, Objetivos e Consistência com Procedimentos Metodológicos.***

Para dar substância à nossa proposta, e em linha de continuidade à nossa pesquisa, trouxemos à baila a discussão de uma categoria conceitual-chave que subjaz, quanto à sua pertinência, à análise dos resultados obtidos, razão pela qual escrevemos o capítulo 4, intitulado ***A Dignidade Humana como categoria conceitual fundamental para refletir sobre as relações étnico-raciais e subsidiar as lutas que constituem o combate ao racismo.*** A discussão apresentada foi levada a termo à luz das tradições filosófica e das Ciências Sociais, o que ensejou um debate, ao longo do qual nos permitiu exibir uma série de pareceres de autores bem como de suas próprias ambiguidades. Esse capítulo apresenta intensa sinergia com o artigo de nossa Dissertação. Além disso, possui amplas potencialidades como uma das referências centrais para iluminar a análise dos questionários respondidos pelos nossos

pesquisados/pesquisadas.

No capítulo 5 apresenta-se o próprio artigo já publicado, o qual foi intitulado como *A Questão Étnico-Racial nas Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual*.

O capítulo 6 constitui-se no Produto Educacional, com o título *Vamos Refletir para nos Prover de Meios Teóricos Necessários para Ações Efetivas no Combate ao Racismo no Âmbito da Academia e dentro da Ufal?* E abarca todo o artigo já publicado e apresentado no capítulo 5, intrinsecamente conectado com um questionário. O título desse capítulo coincide com o do questionário escolhido. Como uma explicação, a nosso ver importante, e que justifica a pleno título a escolha da organização da presente Dissertação, é centrada na característica do capítulo 6 constituinte da Dissertação *stricto sensu* quanto também se constitui em Produto Educacional. Isso porque tanto pertence à instância de reflexão da Dissertação *stricto sensu* quanto pertence à instância de aplicação combinada, e indissolúvelmente ligada ao Produto Educacional.

No capítulo 7 são apresentados os Resultados, obtidos com as respostas dadas pelos mestrandos/mestrandas ao questionário, bem como a análise que empreendemos à luz das categorias conceituais que emergem, tanto do artigo quanto do capítulo que trata da dignidade humana.

No Capítulo 8, capítulo final de nossa Dissertação, apresentaremos as nossas Considerações Finais.

3 COLOCAÇÃO DO PROBLEMA, OBJETIVOS E CONSISTÊNCIA COM PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo abordaremos os itens mencionados no título, iniciando com o Problema, avançando para os Objetivos e relacionando-os com os Procedimentos Metodológicos.

3.1 Problema da Pesquisa

As questões étnico-raciais geram debates nos mais variados ambientes. Nas instituições de ensino é inevitável a ocorrência destes diálogos. Enquanto pesquisadores de ensino de Ciências e Matemática, elencamos como principal problema e questionamento a ser debatido neste trabalho:

Como as lutas antirracistas podem contribuir para melhorar o Ensino Superior?

Deste modo, é esperado que todo este conteúdo enseje possibilidades favoráveis no sentido de prover melhores condições para a conscientização da necessidade da inclusão social e de consequentes ações nesta direção por ocasião da preparação acadêmica do educador. Passaremos para a caracterização dos objetivos.

3.2 Objetivos Geral e Específicos

OBJETIVO GERAL:

Aprofundar debates acerca das relações étnico-raciais na comunidade acadêmica da Ufal e em outras instâncias.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Incentivar o estudo de categorias conceituais como epistemicídio, genocídio, pilhagem epistêmica e racismo;

Promover atitudes, procedimentos e diálogos que visem o combate ao racismo;

Elaborar atividade relativa a um artigo publicado com vistas à aplicação deste no Ensino Superior.

3.3 Consistência com Procedimentos Metodológicos

Tal como está exposto na parte introdutória desta Dissertação, a pesquisa visou, em

primeira instância, incentivar estudantes/professores do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM/Ufal), a mergulhar na reflexão de temas de grande importância tais como aqueles que tratam das relações étnico-raciais em um país como o nosso, que sofreu e ainda sofre um pesado ônus de uma tradição escravista de 350 anos.

Por esta razão, o título geral para a Dissertação, *Reflexão Educacional em Busca da Melhoria das Relações Étnico-Raciais no Âmbito da Universidade Federal de Alagoas*, cuja pertinência foi argumentada na parte Introdutória, se adequa como bastante apropriado. Nesta parte introdutória, adiantou-se o problema e foram colocados os objetivos gerais e específicos. Seguimos agora com as considerações atinentes a alguns dos percursos metodológicos a fim de prover a reflexão, acompanhada de intervenção, que depende dos embasamentos teóricos que foram escolhidos como âncora e que formam o conjunto dos referenciais teóricos dos quais lançamos mão para o Produto Educacional.

Em uma segunda instância, temos a intenção de que, a partir de uma compreensão que esperamos seja melhorada, resultante da leitura e da reflexão sobre algumas das causas que nos levaram à situação em que nos encontramos, a pesquisa possa prover ações que tenham o potencial de iluminar atitudes e comportamentos, em consonância com a *dignidade humana* à qual todos são merecedores pela sua própria natureza.

Esta pesquisa de reflexão/intervenção, ou se quisermos, de reflexão/ação, se adapta como uma luva com a proposta daquilo que venha a se constituir em um mestrado profissional no qual o mestrando/professor, no caso aqui de uma mestranda/professora, interessada no tema das relações étnico-raciais, pode levar para os seus estudantes, para os seus colegas ou para quaisquer outros grupos que possam se constituir enquanto alvos e sujeitos de nossa investigação do tema abordado.

Tudo isso, nos levou à proposta de um Produto Educacional, que embora tenha se baseado no teor do artigo já publicado, vai além deste por conter um questionário que formula cinco perguntas a partir das quais pretendemos, quando da sua aplicação¹ a um público alvo composto de sujeitos da pesquisa, a obtenção de respostas genuínas a respeito do tema. Como convite e em forma interrogativa, o público alvo desta Dissertação se constitui nos/as 12 mestrandos/mestrandas escolhidos de nosso Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências e Matemática (PPGECIM/Ufal).

O Produto Educacional constituiu-se em uma conexão entre uma leitura criteriosa do

¹ A aplicação do Questionários se deu em data posterior ao exame de qualificação ocorrido em 22/11/2022 e anterior ao dia da defesa da dissertação correspondente ocorrida no dia 27/3/2023. O questionário foi aplicado em 10 de fevereiro de 2023.

artigo, seguida de resposta a um questionário cujo teor se ancora no artigo. O questionário foi aplicado ao público alvo, composto por um número de indivíduos que foram escolhidos segundo critérios claros de inclusão/exclusão, que fundamentalmente são tais que tornam incluídos os mestrandos/mestrandas ingressos/ingressas no PPGECIM/Ufal em 2022 e que, por conseguinte, excluem, desta particular amostra, todos os demais. O questionário da pesquisa, foi aplicado aos alunos de forma virtual. Após as explicações referentes ao artigo e da ênfase dada em prol da *necessidade* de satisfazer um dos requisitos exigidos pelo Programa, tornou-se possível a aplicação do Produto Educacional, por meio do *Google Forms*. Cada participante teve acesso tanto ao questionário quanto ao artigo base. Com os dados coletados, deu-se início ao tratamento das respostas para compor a seção de resultados. Tais adoções metodológicas visam a inferência, por parte da pesquisadora, acerca do grau de *compreensão* dos sujeitos partícipes da pesquisa sobre a situação sistêmica em que se apresentam as relações étnico-raciais no contexto da Universidade Federal de Alagoas em virtude das Políticas Públicas inclusivas e afirmativas, que foram implantadas por governos centrais progressistas e que, tempos depois foram seriamente desarticuladas e/ou boicotadas por um governo central obscurantista e retrógrado.

A amostra adotada para participar da aplicação do questionário foi escolhida segundo o critério principal que constitui em ser aluno ativo do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM). Esse foi o critério de inclusão/exclusão. Tal exigência se deu devido a acontecimentos de preconceitos ocorridos em sala de aula, em um ambiente frequentado fora da pós-graduação, preconceitos esses que levaram a pesquisadora a decidir pela temática racial como objeto de pesquisa em sua Dissertação. O grupo de participantes foi composto por 12 alunos, distribuídos por professores de Física, Matemática, Biologia e Pedagogia os quais são também mestrandas/mestrandos do PPGECIM/Ufal.

Os pesquisados/pesquisadas foram referidos por respectivos códigos preservando-os da exposição eventualmente indevida a questões que podem ser consideradas como sensíveis. Deste modo, o anonimato foi rigorosamente cumprido e os respondentes foram denotados pelos códigos respectivos **A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K e L**.

As categorias conceituais de análise a partir das quais nos baseamos para inferir sobre tais graus de compreensão e de ação são as mesmas que constam do artigo, o que se depreende das respostas ao questionário e todas elas, no fundo, baseadas na defesa da *dignidade humana*.

Para uma análise consequente dos resultados coletados a partir dos questionários aplicados aos sujeitos da pesquisa, e tendo em mente que uma categoria conceitual imprescindível para que levemos a termo essa análise é a *dignidade humana*, então torna-se

necessário que nos debruçemos sobre tal importante categoria. Nesse sentido, escrevemos um capítulo de reflexão, à luz dos pensamentos de autores seminais, bem como ambiguidades que podem resultar de pareceres sobre tema tão sensível. Essas ideias subsidiarão mais adiante a análise dos questionários.

4 A DIGNIDADE HUMANA COMO CATEGORIA CONCEITUAL FUNDAMENTAL PARA REFLETIR SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E SUBSIDIAR AS LUTAS QUE CONSTITUEM O COMBATE AO RACISMO

Para a defesa da dignidade humana frente ao obscurantismo ideológico e racista que se observa no meio acadêmico, seguem tecituras e conjecturas a respeito deste delicado tema.

4.1 Algumas considerações preliminares sobre o conceito de dignidade

A nossa intenção aqui é a de ler tudo isso que foi aqui relatado/narrado e que constitui uma realidade a ser necessariamente compreendida e combatida, por dever ético e dever político. Tentamos aqui compreendê-la, ainda que parcialmente, e dentro de nossas limitações, bem como pelas concretas delimitações impostas pela necessidade de concluir o trabalho em tempo hábil e para abordar, numa extensão que seja razoável e não excessiva, em vista do escopo que de tão amplo, requer necessariamente, fazer escolhas.

Tal como expus precedentemente, tocou-nos fundo ao coração o fato de uma pessoa, exercendo uma função que, em princípio, requer um sofisticado nível de qualificação, se dirigir aos presentes para menosprezar uma região que embora não seja a sua própria, constitui efetivamente uma entre as que compõem o seu próprio país, chamando-a de “quente” e que, por esse fato, a faz “tomar vários banhos diários” para conviver com gente “fedida”.

Depreende-se daí, como evidente, tanto implícita quanto explicitamente, vários tipos de preconceitos, entre os quais o preconceito regional, esse expresso de maneira explícita, assim como possivelmente outros preconceitos de natureza étnico-racial na medida em que “essa gente” apontada como “fedida” provavelmente é aquela que compreende a população mais pobre, predominantemente as populações preta e parda.

Seguindo a diretriz que consiste em aprofundar o presente estudo a fim de sejam providos meios de combater a iniquidade do racismo e de preconceitos correlatos e congêneres é que centramos aqui os nossos esforços.

Para tal, devemos nos munir de algumas possíveis explicações causais, explicações essas que emergem de uma leitura de mundo à luz de algumas teorias solidamente construídas, o que não significa que elas sejam necessariamente irrefutáveis.

Tudo isso nos convida a um mergulho de preparação teórica para um combate ao racismo e aos preconceitos a ele associados, elegendo como conceito ligante os possíveis significados do que venha a se constituir em **dignidade** e mais especificamente naquilo que venha a se constituir em **dignidade humana**, explorando as suas **ressignificações** e talvez

mesmo, principalmente, as suas **ambiguidades** que são, em vários casos, **perversas ambiguidades**.

Argumentamos aqui que o combate ao **racismo**, deve, a nosso ver, assumir dimensões **éticas, políticas e epistemológicas**. Pensamos que a respeito desse combate, um conceito que nos parece unificador tanto ética, quanto política quanto ainda epistemologicamente; trata-se da exploração teórica do conceito de **dignidade**, e mais precisamente, do conceito de **dignidade humana**.

Pode-se identificar de pronto, a partir de literatura considerada ilustre, discursos sobre a **dignidade**, em geral, e mais especificadamente em torno da **dignidade humana**, em vários autores ao longo da história do pensamento ocidental.

4.2 Procurando acepções de dignidade em pensadores considerados racionalistas *lato sensu*

Aduzimos aqui a um pensador considerado seminal e centralíssimo no contexto da filosofia ocidental: Platão (428/27 a.C. - 347 a.C.). No conhecidíssimo excerto contido no livro VII de sua República, aquele da passagem da *alegoria da caverna*, Platão concebe que na caverna enxergamos, tão e simplesmente, a pálida sombra da realidade, enquanto se viermos à superfície iluminada perceberemos o mundo inteligível, isso é, a essência das coisas. Trazendo à baila o termo/conceito **dignidade**, então diríamos que o mundo do inteligível (no qual contemplamos a essência) **é mais digno** que o mundo das meras aparências quando estávamos mergulhados na caverna apenas enxergando pálidas sombras da realidade.

Trazemos aqui a propósito essa bela passagem de Platão que motivou o comentário que foi precedentemente tecido:

[...] esta imagem, amigo Glauco, deve ser aplicada sem tirar nem pôr ao que antes dizíamos. A caverna-prisão é o mundo das coisas visíveis, a luz do fogo que ali existe é o Sol e não me terás compreendido mal se interpretares a subida para o mundo lá de cima e a contemplação das coisas que ali se encontram com a ascensão da alma para a região inteligível (PLATÃO, s/d, p. 270-271; *In*: República, Livro VII, s/d.).

Ampliando o espectro de possíveis acepções para o termo/conceito **dignidade**, trazemos também à baila o diálogo Menon de Platão, precisamente na passagem na qual Sócrates (enquanto personagem do diálogo) interroga um jovem escravo² a fim de, a seus próprios juízos

² Evidentemente, a condição de ser escravo é, em si própria, uma indignidade na medida em implicando uma hedionda opressão. No entanto, o foco emprestado por Platão (escritor) e Sócrates (personagem) é o da dignidade humana enquanto capacidade cognitiva que é a mesma para quaisquer pessoas daquela sociedade, sejam elas escravas ou pertencentes à condição de cidadãos livres.

(Platão enquanto escritor e Sócrates enquanto personagem), demonstrarem a teoria da reminiscência segundo a qual o conhecimento verdadeiro já existe previamente na alma imortal de cada um, e que para alcançá-lo faz-se necessário submeter o interrogado a perguntas e não ao ensinamento, pois o que o interrogado precisa é de se lembrar do que já sabia antes mesmo de nascer, quando a sua alma imortal vagava no mundo. Em outras palavras, é necessário sair das sombras das aparências do mundo sensível e contemplar a verdade que apenas existe no mundo inteligível. Deste modo, e mais uma vez, o mundo inteligível se revela como **mais digno** que o mundo sensível, na medida que o primeiro revela a verdade e o segundo apenas as aparências.

A propósito, aduzimos a passagem correspondente:

SÓCRATES: Examina, agora, o que em seguida a estas dúvidas ele irá descobrir, procurando comigo. Só lhe farei perguntas; não lhe ensinarei nada! Observa bem se o que faço é ensinar e transmitir conhecimentos, ou apenas perguntar-lhe o que já sabe (PLATÃO, s/d, p. 59; *In: Mênon*, s/d).

Trazendo para o escopo que mais nos interessa aqui, é importante salientar que Platão, que viveu na Grécia Antiga e a despeito mesmo de ter vivido no contexto de uma cidade dividida entre Cidadãos e Escravos, isso não o impede de atribuir a um escravo **a mesma dignidade epistemológica**, isto é, a mesma natureza de ter o conhecimento perfeito presente em sua alma imortal no confronto com quaisquer cidadãos. Em suma, o termo/conceito **dignidade** se mostra em pelo menos dois sentidos; no primeiro sentido, o da **maior dignidade** do inteligível no confronto com o sensível, e no segundo, no sentido em que o escravo possui **exatamente a mesma dignidade epistemológica/dignidade cognitiva** que qualquer outro que seja cidadão e que, portanto, pertence a uma classe social que lhe é superior.

Perseguindo a ideia ligante da **dignidade**, é interessante aduzir alguns autores pertencentes ao círculo dos assim chamados pensadores racionalistas *lato sensu* do século XVII europeu como Descartes (1596-1650), Galileu (1564-1642) e Pascal (1623-1662).

Descartes, por exemplo, na primeira frase de seu *Discurso do Método* já assevera que "O bom senso é a coisa do mundo mais bem partilhada" (DESCARTES, 1987, p. 29) o que atribui a todos os seres racionais, ao trazer o termo/conceito aqui em pauta, como **seres igualmente dignos**, isto é, que compartilham da faculdade do exercício do bom senso, isto é, da faculdade do exercício da razão, e assim atribuindo a **mesma dignidade** a todos os seres humanos.

Pascal, por exemplo, elevou a faculdade de pensar a que melhor expressa a **dignidade** do homem ao escrever "O pensamento faz a grandeza do homem", na obra *Pensamento*, artigo

VI, nº. 346 (PASCAL, 1988, p. 123)” e no pensamento seguinte, o de nº. 347, quando escreveu:

O homem não passa de um caniço, o mais fraco da natureza, mas é um caniço pensante. Não é preciso que o universo inteiro se arme para esmagá-lo: um vapor, uma gota de água, bastam para matá-lo. Mas mesmo que o universo o esmagasse, o homem seria ainda mais nobre do que quem o mata, porque sabe que morre e a vantagem que o universo tem sobre ele; o universo desconhece tudo isso. Toda a nossa dignidade consiste, pois, no pensamento. Daí é que é preciso nos elevarmos, e não do espaço e da duração, que não poderíamos preencher. Trabalhem, pois, para bem pensar; eis o princípio da moral (PASCAL, 1988, p. 123-124).

Especial atenção é requerida à expressão *caniço pensante* com a qual Pascal pretende significar que embora sejamos tão frágeis a ponto de sermos vulneráveis a eventuais impactos sobre os nossos delicados corpos, impactos esses que não precisam ser tão energéticos assim para serem capazes de nos matar, e que, não obstante tudo isso, sermos definitivamente **dignos**, pois possuímos o pensamento que nos permite abarcar todo o mundo, enquanto o mundo, por seu turno, não é capaz de fazê-lo.

Pode-se ainda identificar algo similar quando estendemos a nossa exploração sobre o que poderia significar **dignidade humana** para escritores seminais no campo teatral como numa famosa passagem de *Hamlet* de Shakespeare (1564-1616) que inspirou o físico Steven Hawking (1942-2018) a escolher o título de seu livro ‘O Universo numa Casca de Noz’. A propósito, Shakespeare escreveu algo que de alguma maneira lembra o pensamento de Pascal como: "Eu poderia viver numa casca de noz e me considerar como rei do espaço infinito no qual não mais teria pesadelos"³. O interessante, é que é possível interpretar este excerto de Shakespeare no sentido de uma **dignidade cognitiva/epistemológica** encerrada na condição de mesmo estando confinado a uma casca de noz, podemos abarcar o espaço infinito pelo meu pensamento o que me confere **a mais alta dignidade**, como posso, além desse sentido, também ressignificar o conceito, numa liberdade de **dignidade ética e moral** de não mais nos preocupar com a trágica condição de existência humana e assim não ser mais constrangido a ter que decidir algo tão dilacerante na vida (lembremo-nos do drama existencial *do ser ou não ser*), situação essa que nos libertaria dos maus sonhos (SHAKESPEARE, 1978).

Kant (1724-1804) por seu turno aduziu as diversas dimensões da **dignidade**, tanto no que concerne à dimensão ética e moral, tanto no que diz respeito à dimensão epistemológica/cognitiva, quanto ainda no que concerne à dimensão política. Quanto à dimensão ética, quando ele escreveu na sua *Metafísica dos Costumes*:

No reino dos fins tudo tem um preço ou uma dignidade. Quando uma coisa tem um preço, pode-

³ "O God, I could be bounded in a nutshell and count myself a king of infinite space, were it not that I have bad dreams" (SHAKESPEARE, 1978, p. 43; *In: Hamlet*, Ato II, Cena II).

se pôr em vez dela qualquer outra como equivalente; mas quando uma coisa está acima de todo o preço, e, portanto, não permite equivalente, então ela tem dignidade (KANT, 1960, p. 76).

As coisas meramente precificáveis não tem um valor intrínseco e insubstituível enquanto aquelas que não podem ser precificadas, pois elas têm valor inerente, essas sim têm **dignidade**. Ora, as pessoas amadas, a biodiversidade e a sobrevivência da vida humana na superfície da terra **têm dignidade** pois não há dinheiro nem quaisquer tipos de riqueza que as substituam e que, portanto, as pessoas amadas, a biodiversidade e a sobrevivência da espécie humana na superfície da Terra têm, todas elas, **dignidade** enquanto valores inerentes e, deste modo, não precificáveis.

Quanto à dimensão epistemológica/cognitiva pode-se citar a passagem da necessidade de autonomia intelectual que dispensa um guia ou um tutor a qual se encontra ligada a uma autonomia política de decidir o próprio destino sem auxílio de eventuais tutores, autônias ambas essas que podemos chamá-las de intelectual e política, expressas no famoso grito de *Sapere Aude* para o qual Kant deu a sua própria concepção de Iluminismo. A propósito, é de bom alvitre ler o seguinte excerto:

O Iluminismo é a emancipação do homem de um estado de tutela que ele impõe a si mesmo [...] da incapacidade de usar sua própria inteligência sem uma orientação externa. Defino esse estado de tutela como “autoimposto” porque é devido não à falta de inteligência, mas sim à falta de coragem e de determinação para usar a inteligência sem ajuda de um guia. Sapere Aude! Tens a coragem de usar a tua inteligência! Este é o grito de batalha do Iluminismo (KANT *apud* POPPER, 1982, p. 204-205).

O conceito de **dignidade**, já estendido para além do âmbito *stricto sensu* humano foi também trabalhado por autores como Spinoza (1632-1677) que contemplou dentro de uma concepção radicalmente racional, ambos, os seres bióticos e os abióticos, numa interpretação na qual identifica a Natureza com o próprio Deus imanente e não transcendente (SPINOZA, 2008).

São Francisco de Assis (1181/82-1226) já havia valorizado a contemplação - hoje em dia diríamos - diante de todos os sistemas de sustentação da vida, tanto na esfera biótica quanto na esfera abiótica, como dádivas do Criador e assim atribuindo-lhes valor intrínseco e, portanto, como inerentemente dotados de **dignidade**. No pensamento ambiental *lato sensu* podemos nos referir a autores ligados à assim chamada ecologia profunda (*deep ecology*) entre tantos outros que argumentaram em torno de uma preservação e de uma conservação racional de todos os seres que compõem a biodiversidade e de todos os biomas e ecossistemas bem como, de um desenvolvimento que contempla simultaneamente tanto a prudência ambiental, quanto a equidade social quanto ainda a eficiência econômica, o que em suma, pode-se atribuir àquilo

que vem a se constituir no assim chamado *desenvolvimento sustentável*. Para um aprofundamento destes temas, remetemos para Alves e Bastos Filho (2012), que comentam os pensamentos de vários autores.

Muitos desses aspectos acima citados foram contemplados na Dissertação de Alves defendida junto ao Programa de Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas (PPGECIM/Ufal) intitulada “*Desconstrução de Margulis de um Ponto de Vista de Popper: Reflexões sobre as Relações Homem-Natureza*” (ALVES, 2012) e do artigo correspondente, de amplo espectro e muitíssimo bem articulado intitulado “*Sobre as Relações Homem-Natureza a partir da Desconstrução de Margulis de um Ponto de Vista de Popper*” que foi publicado em 2012 (ALVES; BASTOS FILHO, 2012). Em tais trabalhos estende-se a questão ainda para o âmbito da Educação, da Simbiose e do Dialogismo.

Esses trabalhos foram inspirados em um confronto que foi proposto entre aspectos importantes dos pensamentos de Margulis (1938-2011), por um lado, e de Popper (1902-1994) por outro, sobre a natureza do método científico e sobre a **dignidade** dos seres que compõem a natureza, em especial, os papéis desempenhados para a sustentação da vida pela racionalidade humana, por um lado e, por outro, pelas bactérias, sendo que no que diz respeito à racionalidade há uma ambiguidade essencial que gerou e ainda gera controvérsias agudas. A questão da **dignidade** emerge aí em pelos menos dois níveis, os quais são discutidos extensivamente ao longo desses trabalhos. Os trabalhos referidos anteriormente ainda exploram as ambiguidades do Iluminismo, Iluminismo esse que nos prometeu muitas Luzes e que, não obstante, além de Luzes também nos legou muitas Trevas, que não são nada desprezíveis e que colocam em perigo a própria continuidade da sustentação da vida. As questões urgentes do Aquecimento Global, da Poluição dos meios de sustentação da vida, da pobreza abjeta, do Fascismo crescente e dos perigos à democracia desempenhados pelas instabilidades de diversas ordens como as guerras, a má distribuição de renda, todos esses, são alguns dos gigantescos problemas que a todos nos afligem e que exigem soluções urgentes sob pena e ameaça de nossa própria sobrevivência na face da Terra.

4.3 As ambiguidades que emergem quando da atribuição de igual dignidade a todos

Quando alguém diz que todos os membros da espécie humana são iguais em **dignidade** e que, portanto, escravizar ainda que apenas um desses membros constitua definitivamente uma iniquidade, ou seja, uma violência hedionda do princípio basilar que funda a nossa própria humanidade, então perguntamos, a propósito, com qual sinceridade tal princípio é proclamado?

Afinal de contas, em virtude da escravidão não ser mais aceitável, ela continua a existir nos dias de hoje sob formas mais veladas e até mesmo continua a existir explicitamente no sentido estrito do termo ainda que se admita que se trata de algo em escala menor daquela que existia no passado.

Tal como foi referido à luz de autores diversos de diversas épocas como Platão (IV século a.C.), Descartes e Pascal (século XVII) e Kant (século XVIII), perguntamos, a propósito, a que homem esses autores se referem?

Como interpretá-los à luz de conceitos como **dignidade** e **dignidade humana**?

Será que essas **dignidades** são atribuíveis apenas ao Homem branco europeu, e, deste modo, restritas ao sexo masculino?

As Mulheres europeias brancas estão incluídas nessa aceção de Homem no sentido lato de espécie humana, cujos indivíduos são **igualmente dignos** independentemente de serem macho ou fêmea?

Os membros da comunidade LGBTQIA+ estão incluídos no estatuto de **igual dignidade** no confronto com os demais não pertencentes a essa comunidade?

E as pessoas não brancas de ambos os sexos (homens e mulheres)?

Embora o problema seja histórica e culturalmente complexo nas sociedades humanas, admitimos como *princípio básico pétreo que todos os homens e todas as mulheres, independentemente de quaisquer condições de cor, raça, sexo, etnia, origem geográfica, etc. possuem exatamente a mesma dignidade*, isto é, nos mesmos sentidos de valores essencialmente inerentes e não precificáveis na trilha de Kant.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela ONU em 1948, admita esta concepção universalista, o que se constitui em enorme progresso, diríamos, em contrapartida, que as violações desses Direitos não são poucas nos tempos de então.

Ainda no século XVIII, David Hume (1711-1776) o apologista da Inglaterra como a terra da liberdade assim se referiu:

De um negro pode obter-se tudo, se lhe oferecermos uma bebida alcoólica forte. Por um barril de aguardente vende facilmente não só os filhos, mas também a mulher e a amante (HUME *apud* LOSURDO, 1999, p. 274).

A partir de um parecer do gênero, é difícil, senão impossível, inferir que Hume emprestasse **igual dignidade** a todos os homens independentemente de condições particulares. O negro, segundo o seu parecer, seria então um indivíduo susceptível ao vício e à chantagem diante de um copo de cachaça (HUME *apud* LOSURDO, 1999).

Similar toada, e profunda ambiguidade encontramos em um autor do século XX,

apologista da razão, do iluminismo e de Kant. Referimo-nos a Popper que expressou, em relação aos povos do assim chamado terceiro mundo, um parecer escandalosamente negativo, atribuindo-lhes como característica precípua de serem constituídos de uma mistura de diabos e de crianças, o que resultou pelo fato de que tais povos teriam sido “libertados precocemente” pelos seus colonizadores sem que tivessem a suficiente maturidade para que pudessem desempenhar as suas próprias autonomias, pois tudo isso seria equivalente a deixar ao leu crianças em um jardim infantil sem que essas crianças pudessem ser tutoradas por alguém que lhes guiasse. Em outras palavras, o exato contrário do tão apregoado grito de autonomia do *Sapere Aude* (POPPER, 2001). Para uma crítica afiada à mentalidade colonialista de Popper, sugerimos a visita ao estupendo capítulo de Losurdo (1999).

Para um livro a ser talvez publicado pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), rede essa que engloba cursos de doutorado em várias instituições de Ensino Superior do nordeste brasileiro, Silva e Bastos Filho escreveram um ensaio, que constituirá um dos capítulos do supracitado livro, o qual aborda muitas questões atinentes à necessidade de valorização de pessoas que por múltiplas opressões de cor, raça e condição social sofreram apagamento de sua **dignidade** tanto humana quanto também, incluída nela, a de seu próprio valor intelectual.

No entanto, não basta apenas nos referirmos a autores coloniais para criticá-los e até mesmo, em certo sentido, a autores eurocêntricos que exercem a própria autocrítica. Faz-se necessário, também, dar voz a autores vítimas dos processos de colonização nos seus diversos matizes.

O capítulo de livro (SILVA; BASTOS FILHO, no prelo) intitulado “*Epistemicídio, Ensino de Ciências e a Obra ‘Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada’ de Carolina Maria de Jesus*” se debruça sobre a questão da **dignidade** ao longo de praticamente todo o texto e principalmente no que se refere à seção intitulada “Epistemicídio, Genocídio e Dignidade Humana”. São discutidos possíveis significados para o termo epistemicídio, desde a palavra de origem grega *episteme* e de suas ressignificações como “assassinatos de saberes”, “ocultação deliberada ou não de saberes” e “pilhagem epistêmica”, essa última expressão pretendendo significar uma dada situação na qual ocorre o seguinte: *diferentemente da atribuição de reconhecimento de uma contribuição importante realizada por alguém, por um povo, por uma etnia e/ou por uma dada cultura, atitude essa que constituir-se-ia em algo que faria jus a essa pessoa, a esse povo, a essa etnia e a essa cultura, o que se dá é precisamente o contrário, ou seja, essa contribuição é deliberadamente atribuída a quem não lhe faz jus*. Isso, grosso modo, é o que podemos entender por pilhagem epistêmica e por ocultação de saberes e em certo sentido por epistemicídio.

No que concerne aos termos **dignidade** e **dignidade humana** Silva e Bastos Filho (no prelo) analisam uma passagem do livro no qual a própria Carolina Maria de Jesus lamenta com indignação o fato de pessoas como ela não serem consideradas dignas de apreciar a beleza de certos locais da cidade, devido a um processo de exclusão que proibiria pessoas de sua classe social de frequentarem aqueles locais, pois se o fizessem encontrariam de pronto hostilidade motivada por preconceitos cruéis. Outras ambiguidades e hipocrisias, inclusive inversões de culpabilidade se encontram discutidas ao longo do artigo, base desta Dissertação, já publicado.

E para finalizar o presente capítulo podemos ainda citar um expressivo excerto de Martin Luther King Jr. (1929-1968) que vem ao encontro de nossos argumentos articulados aqui. Vejamos pois:

Alguns de nós, é claro, vão morrer sem ter realizado seu sonho de liberdade, mas devemos seguir navegando por nosso curso traçado. Precisamos aceitar decepções finitas, mas nunca devemos perder a esperança infinita. Somente assim viveremos sem a fadiga da amargura e o escoadouro do ressentimento. Esse era o segredo da sobrevivência de nossos antepassados escravizados. A escravidão foi um negócio baixo, sujo e desumano. Quando os escravizados eram retirados da África, seus laços familiares eram cortados e eles eram acorrentados nos navios como animais. Nada é mais trágico do que se separar da família, da língua e de suas raízes. Em muitos casos, maridos eram separados de suas esposas, e os filhos, dos pais. Quando as mulheres eram obrigadas a satisfazer os impulsos biológicos dos senhores brancos, os maridos escravizados eram impotentes para intervir. No entanto, apesar das crueldades indizíveis, nossos antepassados sobreviveram. [...] Eles não tinham alternativa senão aceitar o fato da escravidão, mas se apegavam tenazmente à esperança da liberdade. Em uma situação em que não parecia haver esperança, modelaram em suas almas um otimismo criativo que os fortaleceu. Sua vitalidade infinita transformou a escuridão da frustração na luz da esperança (KING JR. 2020, p. 136-137).

No excerto precedentemente disposto, King Jr. (2020) se refere ao processo hediondo da escravidão nos Estados Unidos e que *mutatis mutandis* no aspecto da violação da **dignidade humana** em nada difere do que ocorreu no Brasil e em outros países. Separação de mulheres e maridos de pais e filhos, estupros, castigos de diversas ordens enfim, todo o tipo de hediondez. Não obstante tudo isso, a resiliência que movia a esperança de que a gravíssima situação fosse superada sempre se manteve acesa e essa persistência foi essencial para manter a luta antirracista⁴.

Nada mais importante do que uma reparação histórica dessa hediondez em busca de uma sociedade livre e fraterna e que repila com veemência qualquer prática que viole os princípios mais basilares da **dignidade humana**.

É necessário que um discurso mais claro que tenha amplas potencialidades de refutar e

⁴ Trouxemos, outrossim, neste capítulo 4, pareceres de intelectuais negros como Carolina Maria de Jesus e de Martin Luther King Jr. que podem em ulteriores análises ser visitados sob a ótica rica da *dignidade humana*, além da mera perspectiva eurocêntrica branca.

se possível eliminar eventuais ambiguidades e inversões de causalidade que transformam vítimas em algozes. É fundamental pois, que insistamos em um discurso bastante afirmativo e que assevere, com todas as letras, a hediondez dessas opressões e que, além disso, seja capaz de enaltecer a *dignidade humana* no mais preciso sentido da expressão.

5 ARTIGO - A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS DENTRO DA SOCIEDADE ATUAL

Julia Claudia dos Santos
Silvana Paulina de Souza
Hilda Helena Sovierzoski
Jenner Barretto Bastos Filho

Resumo:

Neste trabalho, elegemos como foco a questão das relações étnico-raciais ligadas à educação, em três instâncias: i) no contexto da formação de professores em geral; ii) na contextualização e materialização para o ensino, especificamente, na Universidade Federal de Alagoas; e iii) nas próprias salas de aula da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Vivemos em uma sociedade conflituosa e de tensões dramáticas e, assim, o estudo de tal tema deve levar em conta este cenário de violência causado pela hegemonia da cultura europeia em detrimento de padrões sociais e epistêmicos de outras lavras culturais. O nosso objetivo consiste em refletir sobre a política nacional de educação para as relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas promovendo epistemicídio (in)consciente. A fim de dar conta deste complexo problema, lançamos mão de um conjunto de referenciais teóricos que se utilizam de conceitos, tais como: epistemicídio, genocídio, genocídio epistêmico, ocultação programática de saberes, racismo estrutural, pilhagem epistêmica, legado passivo da escravidão, entre outros, os quais articulamos para formar um todo coerente. A partir do nosso presente estudo chegamos à conclusão segundo a qual as atuais exigências da legislação educacional brasileira, no sentido da inclusão do ensino das culturas afro-brasileira e africana no currículo educacional, não são efetivadas pelo fato dos professores ainda carecerem de formação minimamente adequada para que tais temas transversais sejam trabalhados em situações de sala de aula.

Palavras chave:

Epistemicídio. Cotas. Ações Afirmativas. Invisibilidade cultural. Ocultação cultural.

EL PROBLEMA ÉTNICO-RACIAL DE LAS LICENCIAS DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ALAGOAS DENTRO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

Resumen:

En este trabajo, elegimos como foco el tema de las relaciones étnico-raciales vinculadas a la educación, en tres instancias: i) en el contexto de la formación docente en general; ii) en el contexto y materialización para la docencia, específicamente, en la Universidad Federal de Alagoas; y iii) en las propias aulas de educación infantil, primaria y secundaria. Vivimos en una sociedad conflictiva con tensiones dramáticas y, por tanto, el estudio de esta temática debe tener en cuenta este escenario de violencia provocado por la hegemonía de la cultura europea en detrimento de los patrones sociales y epistémicos de otros campos culturales. Nuestro objetivo es reflexionar sobre la política nacional de educación para las relaciones étnico-raciales en los cursos de pregrado de la Universidad Federal de Alagoas promoviendo el epistemicidio (no)consciente. Para abordar este complejo problema se utilizó un conjunto de referencias teóricas que utilizan conceptos como: epistemicidio, genocidio, genocidio epistémico, ocultamiento programático del conocimiento, racismo estructural, saqueo epistémico, legado

pasivo de la esclavitud, entre otros que articulamos para formar un todo coherente. De nuestro presente estudio llegamos a la conclusión de que los requisitos actuales de la legislación educativa brasileña, en el sentido de incluir la enseñanza de las culturas afrobrasileña y africana en el currículo educativo, no se cumplen debido a que los docentes aún carecen de una formación mínimamente adecuada. para que estos temas transversales se trabajen en situaciones de aula.

Palabras clave:

Epistemicidio. Cuotas. Acciones Afirmativas. Invisibilidad Cultural. Ocultación Cultural.

THE ETHNIC-RACIAL PROBLEM IN THE CONTEXT OF UNDERGRADUATE LEVEL AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ALAGOAS WITHIN THE CURRENT SOCIETY

Abstract:

In this work, we chose as a focus the issue of ethnic-racial relations linked to education, in three instances: i) in the context of teacher training in general; ii) in the context and materialization for teaching, specifically, at the Federal University of Alagoas; and iii) in the nursery, elementary and high school classrooms themselves. We live in a conflictive society with dramatic tensions and, therefore, the study of this theme must take into account this scenario of violence caused by the hegemony of European culture to the detriment of social and epistemic patterns of other cultural fields. Our objective is to reflect on the national education policy for ethnic-racial relations in undergraduate courses at the Federal University of Alagoas promoting (un)conscious epistemicide. In order to deal with this complex problem, we used a set of theoretical references that use concepts, such as: epistemicide, genocide, epistemic genocide, programmatic concealment of knowledge, structural racism, epistemic looting, passive legacy of slavery, among others, which we articulate to form a coherent whole. From our present study we came to the conclusion that the current requirements of Brazilian educational legislation, in the sense of including the teaching of Afro-Brazilian and African cultures in the educational curriculum, are not carried out because teachers still lack minimally adequate training so that such cross-cutting themes are worked on in classroom situations.

Key words:

Epistemicide. Quotas. Affirmative Actions. Cultural Invisibility. Cultural Concealment.

Introdução

Tanto quanto sabemos, o fenômeno da violência percorre toda a história humana. A constatação deste fato não significa que devemos naturalizá-la como inevitável; muito pelo contrário. Em nome da Justiça e da mais legítima Utopia em vista de um mundo melhor temos o dever inquebrantável e irrecusável de combatê-la em quaisquer de suas múltiplas formas, sejam hediondas, explícitas, implícitas, ou mesmo subliminarmente ocultas.

Para qualquer significado que venhamos a atribuir ao conceito violência, há sempre,

inevitavelmente, uma contrapartida enquanto elemento subjacente, ou até mesmo explicitamente, de um saber e de uma potencialidade humana que redundam em eliminação, total ou parcial, o que acarreta também um problema epistemológico claramente posto.

Neste contexto amplo, multifacetado e de múltiplos vieses, surgem vários neologismos e expressões emergentes como epistemicídio, epistemologias femininas, epistemologias do Sul, etnociências, entre outros. Tais neologismos e tais expressões emergentes ou decorrem a partir do termo grego *episteme* ou são de alguma maneira correlacionadas com ele. Todos esses termos se referem a *epistemes*, aqui interpretadas largamente e legitimamente como saberes, os quais por alguma ação de violência ou são eliminados, total ou parcialmente, ou são ocultados, senão pilhados, e por isto se tornam invisíveis.

Os fenômenos do colonialismo, do neocolonialismo, do imperialismo e seus correlatos racismo, sexismo, feminicídio, entre outros, implicam em uma violência epistemológica que é internalizada tanto por dominadores quanto por dominados, em uma pressuposta e forjada hierarquia entre saberes "superiores" e saberes "inferiores".

A concepção conhecida por "complexo de vira-lata", cunhada pelo dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues (1993)⁵, é uma demonstração das possíveis e múltiplas expressões dessa submissão que, sem dúvida, constitui grave violência epistemológica.

Como os currículos nas escolas são expressões dessa hierarquia epistemológica e dessa hegemonia política imposta pelos opressores a seus dominados, que a aceitam suave ou compulsoriamente, então em tais currículos são ressaltadas muito enfaticamente figuras masculinas, brancas, de lavra cultural greco-romana, protagonistas de um saber, portanto de uma *episteme* de índole eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica que, na mais "suave" e "branda" discriminação é capaz de ocultar e invisibilizar grandes personalidades femininas, inclusive até mesmo daquelas circunscritas ao próprio eurocentrismo e ao etnocentrismo europeu. Em outras palavras, até mesmo seminais figuras femininas eurocêtricas e etnocêtricas foram, e ainda são, discriminadas (BAGGIO SAITOVITCH *et al.*, 2015; PEREIRA SEIXAS, LEOPARDI GONÇALVES, BASTOS FILHO, 2020; PEREIRA SEIXAS, LEOPARDI GONÇALVES, BASTOS FILHO, 2021).

⁵ A expressão “complexo de vira-lata” cunhada em 1958 pelo dramaturgo Nelson Rodrigues, passou, a partir de então a expressar, no sentido lato do termo, qualquer sentimento de inferioridade que nós brasileiros venhamos a internalizar devido a preconceitos de diversas ordens que nos afetam, notadamente o preconceito contra a miscigenação. Em famoso artigo à revista *Manchete* em 1958 por ocasião do embarque da seleção brasileira que iria disputar a Copa do Mundo na Suécia, Nelson Rodrigues expõe criticamente esse sentimento de “complexo de vira-lata”, o recusando com especial maestria e reagindo contra ele ao expressar votos de confiança no desempenho da seleção que como sabemos brilhou, mostrando ao mundo jogadores excepcionais entre os quais Pelé e Garrincha. Para uma leitura desse emblemático artigo ver <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>.

O nosso foco está centrado em estudar repercussões em termos de relações étnico-raciais no contexto da nova configuração representada pelos estudantes ingressos na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), nas duas primeiras décadas do presente século, por meio de políticas públicas de ações afirmativas. Então, faz-se necessário que tenhamos algumas considerações de maneira panorâmica sobre a história do Brasil e a história da Ufal, instituição para a qual dirigimos a nossa análise. Assim, o objetivo deste texto é refletir sobre a política nacional de educação para as relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas que de alguma maneira contenha potencialidades para combater e envidar esforços para evitar epistemicídio (in)consciente. O conteúdo em cima do qual nos debruçamos foi composto a partir da leitura de textos relacionados à temática, análise de dados disponibilizados pela universidade e vivência dos autores no que concerne às questões étnico-raciais. Reconhecemos que as questões étnico-raciais possuem implicações antes e na educação básica, envolvendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cujas características e aspectos sociais/científico/filosóficos não serão tratados neste artigo.

A História do Brasil pode ser considerada, para efeitos didáticos como dividida em três períodos gerais que são, respectivamente, Colônia, Império e República. A Colônia compreende desde a assim chamada descoberta por Pedro Álvares Cabral em 1500 (os portugueses usam o termo achamento do Brasil) até 1822, com a assim chamada independência do Brasil; como a colonização portuguesa não se deu imediatamente à descoberta, tivemos um período de capitânicas hereditárias com o fito de proteger o território recém conquistado da cobiça de piratas e outros pretendentes. Essa defesa foi capitaneada por nobres portugueses que com a posse de tais capitânicas hereditárias, imensos territórios por concessão da Coroa portuguesa, tinham o mister tanto de desenvolvê-las quanto de defendê-las da cobiça de outros. A colonização começa efetivamente, assim podemos considerar, com a missão de Martim Afonso de Souza que funda a vila de São Vicente, em São Paulo, em janeiro de 1532 e mais enfaticamente com a expedição de 1549 que funda, o que é hoje, a cidade do Salvador, que a partir de então passa a ser a capital da Colônia. A fase de Império compreende de 1822 até a Proclamação da República em 1889; e, a partir de 1889 até então, 2021, vivemos a fase republicana com muitos percalços, muito autoritarismo, entremeados com raros períodos de liberdade e essa é, a grossíssimo e resumidíssimo modo, a nossa história.

A História do Brasil também é constituída por violência explícita que consiste no instituto da escravidão que se inicia com os primórdios da chegada dos portugueses até o ano de 1888 representado pela assim chamada Abolição da Escravatura. Se arbitrarmos esse período como o de 1532 (fundação de São Vicente) até 1888, então são demandados 356 anos de

escavidão; se arbitrarmos esses períodos como de 1549 (fundação da cidade de Salvador) até 1888, então são demandados 339 anos de duração desta iniquidade. Qualquer que seja o critério por nós adotado, esse período de aproximadamente três séculos e meio de escavidão constitui pesado passivo social em relação ao qual não superamos até então, não obstante alguns períodos em que camadas menos privilegiadas foram minimamente consideradas como na Consolidação da Leis do Trabalho (CLT) e mesmo assim algumas delas em períodos autoritários como na Ditadura de Vargas. Tais circunstâncias são de tal maneira relevantes em um país desigual como o nosso, que quando consideramos relações étnico-raciais não podemos, e com maior razão, não devemos deixar de levar em conta essa história.

Logo após a Abolição da Escravatura (incompleta e lacunar) houve uma ausência de políticas públicas de assentamento desses antigos escravos que a partir de então ficaram ao léu, sem saúde, educação e segurança. A República Velha preferiu dar mais atenção aos prejuízos dos ex-donos de escravos considerados como mera mercadoria e apostaram na imigração europeia e japonesa para suprir a antiga mão de obra escrava sendo que esses imigrantes brancos e amarelos (no caso dos japoneses) também passaram por graves agruras, pois eles assim se submetiam por necessidade premente de sobrevivência.

Para caracterizar o aspecto educacional, a nossa história revela um desprezo descomunal pela formação letrada de seu povo, desde a época da catequese jesuítica até então. Em que pese o fato de, a duras penas, termos conquistado a partir da quarta década do século XX uma rede de universidades públicas (estaduais e federais) de crucial presença e importância estratégica para o desenvolvimento do país, rede essa cuja função social é inequívoca, ainda assim estas instituições de ensino continuam a sofrer pesados ataques das forças obscurantistas, negacionistas, atrasadas, privatistas e reacionárias do país.

Tudo isso reflete a triste realidade de uma universidade tardia. Somente em pleno século XX, no ano de 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi criada em 1961, ou seja, apenas há aproximadamente 60 anos. No nosso estado de Alagoas, ainda persiste uma realidade muito impregnada da mentalidade de senhores de engenho e usineiros e a criação da Ufal em 1961, e mais recentemente a sua interiorização, foram contrapontos fundamentais que permitiram superar parcialmente alguns desses obstáculos, também devido às políticas públicas afirmativas de inclusão social, principalmente nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), este último período interrompido pelo vergonhoso golpe de Estado que afastou Dilma em 12 de maio de 2016 e definitivamente mediante uma farsa que se configurou em 31 de agosto de 2016 quando o golpista Temer assumiu definitivamente a presidência da república.

E aqui encerramos esta breve caracterização a fim de situarmos o problema das relações étnico-raciais de maneira mais consubstanciada. Em seguida procederemos a outras caracterizações que nos ajudem a trabalhar o foco das relações étnico-raciais em cima dos aspectos aqui trazidos para a nossa análise.

Violência epistemológica, epistemicídios e genocídios

Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI,⁶ que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria.

Grosfoguel (2016) argumenta que para todos esses genocídios praticados há uma contrapartida de eliminação, total e/ou parcial, de saberes e que tal fenômeno de violência epistemológica passa a receber a denotação de epistemicídios, querendo com isso se dizer que além das inúmeras mortes humanas ceifadas em massa, há também saberes que são eliminados em detrimento do imenso patrimônio construído por toda a humanidade, que assim se vê seriamente restringida a saberes que se tornaram hegemônicos por violência.

Análise profunda sobre o tema, embora sob um ponto de partida diverso daquele de Grosfoguel, foi feita pelo filósofo italiano Domenico Losurdo (LOSURDO, 1999) em um brilhante e muito bem documentado capítulo que compõe um livro dedicado à unificação europeia. No capítulo intitulado Consciência de Si, Falsa Consciência, Autocrítica do Ocidente, Losurdo articula uma bela crítica à falsidade das promessas do liberalismo, da liberdade festejada e da democracia decantada em prosa e verso e mostra o abismo entre o que se diz e o que se pratica⁷. A análise que ele faz é de tal maneira penetrante que é capaz de considerar, com grande propriedade, a violência intelectual que autores ocidentais eurocêntricos praticam ao inverter o ônus da culpa ao responsabilizar precisamente as vítimas da hediondez sofrida e, por

⁶ O século XVI, tal como sabemos, está compreendido entre os anos de 1501 a 1601. Os eventos tenebrosos de genocídios/epistemicídios a que Grosfoguel se refere ultrapassam um pouco esse período, razão pela qual ele trata de 'longo século XVI'.

⁷ Losurdo, em seu capítulo, documenta pareceres de vários pensadores que, de maneira ambígua ou não, fazem apologia da liberdade e do liberalismo, mas ao mesmo tempo expressam notável desprezo pelos outros povos não europeus. Por brevidade, vamos citar aqui apenas o parecer de um deles, o filósofo David Hume, que declarou: "De um negro pode obter-se tudo, se lhe oferecermos uma bebida alcoólica forte. Por um barril de aguardente vende facilmente não só os filhos, mas também a mulher e a amante" (HUME *apud* LOSURDO, 1999, p. 274).

consequente, absolver os algozes que desta maneira escapam do julgamento da história⁸. A crítica de Losurdo vai além da crítica às ambiguidades morais e éticas de autores iluministas e aborda também a oscilante forma de conceber, por parte de importantes autores predominantemente europeus, a geopolítica europeia, como a que consiste em adotar a Rússia como às vezes pertencente à Europa e às vezes como fora da Europa.

Losurdo (1999), outrossim, prossegue na sua penetrante análise passando, pois, a considerar a Guerra do Golfo (a primeira de 1991) na qual pensadores como Popper, brilhante como filósofo da ciência, mas politicamente ultrarreacionário, insiste em atribuir aos povos do terceiro mundo uma minoridade intelectual e uma minoridade política totalmente em oposição à pressuposta chamada em prol do *sapere aude* kantiano⁹ e das palavras de ordem do Iluminismo como Liberdade, Fraternidade e Igualdade. O ultrarreacionário Popper chega a julgar os povos do terceiro mundo como um misto de crianças em um jardim infantil e de demônios e desta maneira essas crianças demônios devem ser combatidas com a máxima "determinação" em nome da liberdade e da civilização. Assim, o filósofo passa a justificar a guerra como legítima. A hipocrisia do neoliberalismo e do imperialismo se desnudam completamente!

Pensamos que as análises, respectivamente, de Grosfoguel (2016) e de Losurdo (1999) convergem e aqui gostaríamos de enveredar pelo foco que tal tentativa histórica de tornar invisível outros saberes, por violência, perpassa por diversos caminhos e apresenta vários e diversificados aspectos.

Certamente, essas violências se interconectam e se entrelaçam; dispomos de vários quadros teóricos para que possamos compreendê-las, sendo alguns desses quadros explicativos próximos uns dos outros, outros díspares entre si, o que nos convida a enfrentar desafio considerável enquanto educadores estudiosos desses temas.

O nosso foco aqui é o de refletir à luz de alguns desses quadros os graves problemas étnico-raciais presentes em nosso país correlacionados com a desigualdade e o racismo estrutural, decorrentes de um pesado legado de três séculos e meio de escravatura,

⁸ “Há disso um exemplo clamoroso. Em 1842, Edgar Quinet, ao traçar as grandes linhas da história do Ocidente, depara com a conquista da América pelos espanhóis. Não pode envolver em silêncio o extermínio das populações indígenas, mas encontra uma explicação, ao mesmo tempo engenhosa e tranquilizadora: é verdade que o extermínio dos índios era imputável à Espanha, um país que, sem dúvida nenhuma, faz parte do Ocidente. No entanto, ao mesmo tempo, a Espanha encontrava-se sob a influência decisiva da cultura e da religião do Islão, que assim, aparece como sendo o verdadeiro autor, ainda que indireto do massacre dos índios” (LOSURDO, 1999, p. 272-273).

⁹ O *sapere aude* kantiano pode ser interpretado como o grito em prol da autonomia dos indivíduos, ou seja, o de pensarem pelas suas próprias e respectivas cabeças e assim recusarem a atitude de minoridade intelectual de pensarem por meio de um tutor ou guia.

acompanhado de uma incompleta abolição desta, para se dizer o mínimo (ALMEIDA, 2019) e o reflexo destes problemas na universidade, especificamente a Universidade Federal de Alagoas e sua política de ação afirmativa. O tamanho de nosso desafio torna-se visível quando constatamos que as políticas públicas inclusivas e progressistas, em que pese alguns progressos pontuais, ainda não foram capazes de superar tal ignomínia em nossa sociedade.

A hierarquia das opressões

Marx e Engels escrevem logo no começo do capítulo I do famoso Manifesto Comunista, capítulo esse intitulado Burgueses e Proletários, o seguinte e emblemático texto: “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1999, p. 7, [originalmente escrito em 1848]).

Em imediata continuidade ao excerto precedente, escrevem:

Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX; ENGELS, p. 7, 1999, [originalmente escrito em 1848]).

As diretrizes gerais consubstanciadas pelas ideias expostas nos dois excertos de Marx e Engels, que acabamos de dispor, são muito influentes e podem ser interpretadas pelo menos à primeira vista, como uma ênfase toda especial no fato de que a contradição principal, historicamente constatada em quaisquer tempos progressos, e inclusive hodiernamente, está circunscrita, em primeiríssima instância, às lutas de classes. Marx e Engels escrevem em 1848 e muitos pensadores hodiernos seguem, total ou parcialmente, tais concepções. Na época em que foi escrito O Manifesto Comunista, a Revolução Francesa de 1789 estava vivamente presente na análise dos autores, bem como se faziam igualmente presentes os conflitos da época na Europa como desdobramentos da própria Revolução Francesa, assim como ainda de outros fenômenos conflituosos na Europa. Tudo isso está ricamente documentado na seminal obra de Marx, como um todo, inclusive em seu livro intitulado O 18 de Brumário de Luís Bonaparte (MARX, 2011 [originalmente escrito em 1852]).

A partir da segunda metade do século XX outros fenômenos envolvendo conflitos de outras ordens vieram mais explicitamente à baila nas preocupações dos autores, o que não significa que muitos destes aspectos não tivessem vindo a lume antes mesmo da primeira

metade do século XX e até mesmo em épocas mais distantes. O fato é que as questões conflituosas envolvendo relações étnico-raciais e de gênero sempre estiveram de uma maneira ou de outra na ordem do dia. Basta que nos lembremos que o colonialismo, o neocolonialismo e o imperialismo estão definitivamente conectados com essas mesmas questões.

Vamos trazer para as nossas considerações um ponto de vista muito interessante que Djamila Ribeiro explicou na Apresentação da Coleção Feminismos Plurais e da qual o volume de Silvio de Almeida é um dos seus componentes. Ribeiro (2019) escreve nesta Apresentação um texto, cujo excerto por nós escolhido, será objeto de nossa reflexão, principalmente no que diz respeito à comparação com as ideias anteriormente trazidas à baila. Ela escreve:

Escolhemos começar com o feminismo negro para explicitar os principais conceitos e definitivamente romper com a ideia de que não se está discutindo projetos. Ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário. Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em “As mulheres negras na construção de uma nova utopia”, “primazia de uma opressão em relação a outras”. Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências (RIBEIRO, 2019).

No texto que reproduzimos, Ribeiro defende a tese segundo a qual se falar em “feminismo negro”^{10, 11} não traz cisões ou separações como comumente se afirma; ela vai argumentar que, contrariamente ao ponto de vista habitualmente defendido, o que se quer dizer é que as opressões de raça, classe e gênero não devem ser hierarquizadas.

Outrossim, à luz de uma tese de Angela Davis exposta em seu livro *As Mulheres Negras na Construção de uma Nova Utopia*, segundo a qual “não se deve dar primazia” a uma opressão em detrimento das demais, Ribeiro (2019) continua a sua linha argumentativa em prol de que a expressão “feminismo negro”, em vez de provocar cisões, é algo que unifica.

Ribeiro (2019) ainda argumenta, segundo a nossa inferência, que esse é o melhor caminho para se pensar em novos marcos civilizatórios e em um novo modelo de sociedade, além de prover o encorajamento em prol da produção intelectual de mulheres negras, que dessa

¹⁰ A expressão “feminismo negro” poderia dar margem a expressões similares como feminismo branco, feminismo árabe, feminismo indígena etc., fato que em princípio não serviria para unificar os diversos feminismos. Ribeiro (2019) vai argumentar diferentemente deste ponto de vista ao escrever que longe de representar cisões, tal expressão é unificadora na medida em que contribui para não emprestar hierarquias às opressões de raça, classe e gênero.

¹¹ A nosso ver, a expressão “feminismos plurais”, contudo, é mais unificadora que a expressão “feminismo negro”.

maneira se afirmam legitimamente como sujeitos pensantes e seres ativos.

O ponto que gostaríamos de dar ênfase agora nesta nossa discussão é o da comparação entre, por um lado, a adoção de uma análise que empresta hierarquia à opressão representada pelas lutas de classes e, por outro lado, a adoção que reivindica que não se deve dar primazia a um tipo de opressão em detrimento das demais existentes.

Em conversas informais já ouvimos muitas pessoas falarem que por mais que uma mulher burguesa venha a sofrer opressão pelo fato de ser mulher, esta opressão é diferente daquela sofrida por um operário explorado à exaustão, em desgastante jornada de trabalho. Além disso, costuma-se dizer que uma mulher operária negra sofre opressões de diversas ordens, ou seja, por ambas as suas condições: de classe e de raça.

A questão é difícilíssima, pois, se quisermos ampliar a abrangência de nossa análise, então devemos também levar em conta que muito se disse que a luta em prol de um ambiente saudável está emaranhada de maneira complexa com o modelo de desenvolvimento hegemônico. Esse modelo envolve muitas contradições econômicas o que também é provedor da exclusão de todos os modos de vida que não se coadunam com o seu projeto hegemônico de desenvolvimento.

Subjacentemente ou explicitamente, um tal desenvolvimento pretende sujeitar todos a esse modelo hegemônico em detrimento mesmo de todos os demais modelos alternativos ou pensáveis. Isso inclui opressão sobre povos, sobre comunidades indígenas e neste contexto, também emergem inevitavelmente questões de raça e de gênero por mais que sejam diferenciadas as suas nuances.

Embora cada vez mais o desenvolvimento científico seja claro em corroborar que raça é uma questão muito mais social e historicamente construída e quase nada tem a ver com genética enquanto ciência que lhe pudesse dar alguma substância, as fortes correlações, por exemplo, exibidas pelo perfil da população carcerária, são eloquentes em mostrar que todos esses níveis de opressão coexistem.

Um outro exemplo de que a questão histórica e socialmente construída das relações étnico-raciais devem vir à tona e que, além disso, interpretar o fenômeno complexo da natureza das discriminações à luz apenas das lutas de classes seja algo muito incompleto e claramente lacunar, é o exemplo da Revolução Haitiana. A respeito disso, Almeida (2019) nos traz um relato que pode ser explorado.

No século XVIII, mais precisamente a partir do ano de 1791, o projeto de *civilização* iluminista baseada na liberdade e igualdade universais encontraria sua grande encruzilhada: a Revolução Haitiana. O povo negro haitiano, escravizado por colonizadores franceses, fez uma

revolução para que as promessas de liberdade e igualdade universais fundadas pela Revolução Francesa fossem estendidas a eles, assim como foram contra um poder que consideraram tirano, pois negava-lhes a liberdade e não lhes reconhecia a igualdade. O resultado foi que os haitianos tomaram o controle do país e proclamaram a independência em 1804 (ALMEIDA, 2019, p.19-20)¹².

Em imediata continuidade, Almeida desenvolve a sua argumentação no parágrafo seguinte:

Com a Revolução Haitiana, tornou-se evidente que o projeto liberal iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer faria com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como seres humanos. Isso explicaria por que a *civilização* não pode ser por todos partilhada. Os mesmos que aplaudiram a Revolução Francesa viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda a sorte de obstáculos à ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Preliminarmente aqui, Almeida (2019) apresenta uma conclusão que não deixa de espelhar a lacunar abordagem de tratar um fenômeno complexo e multifacetado apenas como circunscrito à luta de classes, não esquecendo jamais que as lutas de classes, sem dúvida, também representam uma importante dimensão da discriminação e das desigualdades entre os humanos. Almeida continua:

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Ora, que iluminismo é este que se restringe apenas aos europeus? Trata-se, evidentemente, de um iluminismo, para se dizer apenas o mínimo, pouco sincero pois além de não considerar a legitimidade dos humanos negros do Haiti, perpetra gravíssima discriminação em detrimento da mais alta dignidade do ser humano.

Deste modo, é nossa intenção aqui neste trabalho que todas essas abordagens desde as que exploram os conceitos de genocídios e epistemicídios, apontadas por Ramón Grosfoguel (2016), como também aquelas que ensejam considerações críticas acerca da má consciência europeia trazidas por Domenico Losurdo (1999), entre outras, possam e devam conversar com

¹² Este excerto de Almeida foi tirado de uma edição de seu livro em pdf, para a qual não existe a enumeração das páginas. Deste modo, optamos por enumerar tanto este excerto quanto os dois seguintes pela enumeração do arquivo correspondente em pdf.

os elementos que trouxemos para o nosso escrutínio nesta seção, atinente aos pensamentos de Marx e Engels (1999), de Djamila Ribeiro (2019) e de Silvio de Almeida (2019).

Diante de tantos exemplos do dia a dia e da publicação de diversos autores, como os elencados acima, passaremos a refletir sobre o envolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e as questões étnico-raciais, especialmente aquelas dentro de uma instituição pública de ensino superior do nordeste do Brasil.

Assim, podemos eleger como foco o problema das relações étnico-raciais no contexto de uma universidade federal nordestina como a nossa Universidade Federal de Alagoas cujo perfil de ingressos mudou substancialmente, mas não suficientemente, nas duas primeiras décadas do século XXI.

Ações étnico-raciais suscitadas pelo Plano Nacional de Educação

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), onze anos após a regulamentação da Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, em seus artigos 26-A e 79-B, passou-se a recomendar que fosse ministrado o ensino da cultura afro-brasileira e africana, em todo campo curricular da Educação Básica Nacional, principalmente nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura.

Apesar da lei e do plano acima citados garantirem o ensino da cultura afro-brasileira e africana, alguns pontos são ignorados em relação ao conhecimento deste. É possível trabalhar o tema na escola básica, através de exemplos apontados no material didático e testemunhado pelos alunos, seja através da televisão ou do convívio diário, tornando possível a discussão na instituição sobre a luta contra todo tipo de desigualdade e discriminação.

No PNE é enfatizada em uma de suas diretrizes envidar esforços para minimizar as desigualdades presentes na educação, promovendo cidadania e quebra de preconceitos existentes no espaço escolar. É assegurado o direito aos participantes da escola a não sofrerem preconceito de qualquer natureza. Com isso, alguns questionamentos chamam a atenção e merecem discussão, visto que tratar de tal tema em sala de aula requer preparação por parte dos docentes. Estes professores, em sua maioria, não recebem preparação durante a sua formação.

Tem-se como exemplo, a graduação de um de nós, autores do presente trabalho, em que a disciplina em foco aparece na matriz curricular, foi cursada como eletiva e hoje tornada obrigatória. Esta disciplina apresenta temas elencados na ementa, no entanto sem tratar da parte prática da formação do graduando para a sala de aula da educação básica. Deve-se considerar que o mister de ensinar sob esta ótica passa por alterações significativas a cada semestre,

cabendo à/ao professora/r, que ministra formação para docentes e aquelas/aqueles que ensinam na escola. O processo de formação ainda se encontra agravado pelo fato de não se dispor de apoio teórico para embasamento desta abordagem, enquanto existe também uma preparação claramente insuficiente do corpo docente, na formação bem como na educação básica desse, para dar conta do desafio que emerge.

Inquieta-nos que com a conclusão do curso, a/o professora/r não terá embasamento acerca dos conhecimentos requeridos para dar conta da missão de refletir sobre a história da cultura afro-brasileira e africana, e por conseguinte este problema se reflete na formação dos graduandos. Situações como estas já se encontram postas, sem resolução na escola, mas é necessária a presença de professores qualificados para promover uma ação pedagógica que potencialize caminhos, para que venhamos a alcançar uma sociedade justa e igualitária. A propósito, Oliveira e Lima (2015) afirmam que “... a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). É por meio desta/e educadora/r, utilizando diálogos, que se pode levar à reflexão e a mudanças para as próximas gerações.

Tendo ainda como referencial o racismo, um tema de difícil abordagem, como trabalhá-lo sem machucar alguém? Dos muitos que podem ser citados, o preconceito ligado à cor da pele contempla diversos âmbitos, como as características físicas de cada indivíduo, como ter cabelo cacheado ou assumir costumes religiosos correspondentes às suas crenças que a/o associam à sua identidade, constituem-se em algo que incomoda algumas pessoas da sociedade, seja por comentários ou por outras atitudes discriminatórias. Um comentário bastante incisivo menciona que “... a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). É por meio deste educador, que uma ponte suscitando o diálogo entre professor e aluno pode levar à reflexão e a mudanças para as próximas gerações. Essa pode ser a diferença principal na evolução do processo de construção dessa ponte.

Estes assuntos precisam ser articulados entre os estados, municípios e o Distrito Federal, para promover a memória nacional e consolidar o ensino da cultura e história das/os afro-brasileiras/os e africanas/os, para assim construir uma identidade fortalecida.

Quaisquer pessoas, independentemente de quaisquer cores de pele, devem orgulhar-se da espécie a que pertencem, a espécie humana. Reconhecer e valorizar seus feitos, enquanto negras/os tendo sentimento de autorreconhecimento e plenitude em ser negra/o, e não o contrário do que se é apregoadado. Muitas situações nas quais a/o negra/o é marginalizada/o e jogada/o à própria sorte, mostram que existe uma/um negra/o que luta por seus ideais, que

obtém vitórias nas suas batalhas e conquista seus espaços no contexto da sociedade.

Trabalhar a educação étnico-racial seja com crianças, adolescentes, adultos, indígenas, negros ou brancos, quando todos passam pela escola básica, faz com que estes questionem a si mesmos. Levam essas pessoas à reflexão de como alimentam este preconceito e isto os permite ensinar e potencializar os seus pensamentos acerca de mudança de opiniões já concretizadas, como dispor-se ao respeito às diferenças e reconhecer o que há de belo no outro, ultrapassando assim, as amarras postas pelo comportamento discriminatório.

Com a aprovação do PNE em 2014, podemos constatar que este Plano se tornou um importante aliado na luta pela educação étnico-racial, em especial na formação inicial do docente. Assim, historicamente, as lutas de grupos sociais e o movimento negro mostram a necessidade desta discussão ser incluída no currículo e que assim venham a contribuir decisivamente para a legitimação da cultura afro-brasileira e africana.

Com a conclusão do curso, como o professor irá ter embasamento acerca dos diversos conhecimentos para as mais variadas opiniões a respeito da diversidade? É certo que a/o docente sem essa orientação durante sua formação poderá ser surpreendida/o por seus alunos no cotidiano escolar. Como orientar estes que não possuem tais conhecimentos? A possibilidade da/o educadora/r investir em uma formação continuada é um meio de preencher essa lacuna e propiciar crescimento.

Outro questionamento no que se refere à diversidade é o envolvimento de pensamentos ou atitudes preconceituosas frente à educação infantil. Como a/o educadora/r irá se portar, quando seu aluno se referir ao outro com termos pejorativos? A rotina de uma sala de aula requer preparação por parte do corpo docente, para que o possível resultado de sua intervenção seja o de uma sociedade justa e comprometida com o combate ao preconceito em todos os ambientes.

Situações como estas já se encontram na escola, mas é necessária a presença de professoras/es qualificadas/os para promover uma ação pedagógica que mostre aos estudantes, enquanto uma tentativa para diminuir as diferenças entre as pessoas, a utopia a ser recorrentemente perseguida de uma sociedade justa e igualitária.

“Seria possível promover a melhoria dos cursos de pedagogia e licenciaturas sem uma reformulação curricular? Como então, promover a educação antirracista se esta pode estar sendo omitida na formação básica docente? Tais perguntas levam à reflexão de como o profissional da educação necessita deste conhecimento prévio, importantíssimo e necessário na formação docente assim como para a sua formação continuada, e assim conduzir o tema de maneira mais tranquila e sem constrangimentos.

A formação do professor, assim como a sua formação continuada devem, ambas, levar em conta os estudos já realizados sobre o tema e os referenciais legais. O déficit de discussões sobre a educação antirracista e equitativa durante a formação inicial avança para uma despreocupação na formação continuada, quando ela existe. Faz-se necessário o conhecimento dos documentos norteadores nos quais serão pautadas as ações dos licenciados em sala de aula e a realização de reflexões e discussões sobre a forma como abordam a temática e o conteúdo referentes às nossas heranças culturais e às questões étnico-raciais.

A herança cultural africana no currículo da educação básica: O que nos diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Oliveira e Lima (2015) comentam a respeito do documento base (BNCC) que “... a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que privilegie uma educação antirracista com conteúdo antirracista ...” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). De fato, as/os futuras/os professoras/res precisam ter conhecimento prévio minimamente qualificado para ministrar estes assuntos diante dos eventos que surgem em seu cotidiano em sala de aula.

As discussões sobre a abordagem das culturas afro-brasileira e africana no currículo das escolas brasileiras se justificam devido ao grande número de afrodescendentes no país. Devemos chamar a atenção para o estado de Alagoas pelas marcas históricas registradas nos espaços, nas manifestações culturais e religiosas, nos objetos e nas pessoas. Um exemplo dessa marca é a existência do Quilombo dos Palmares, o mais conhecido e situado na Serra da Barriga¹³, porém há outras em que nos deparamos ao percorrermos o estado. Esse já é um bom motivo para pensarmos sobre o acesso e permanência dos herdeiros históricos de Zumbi.

Lembremo-nos que há os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. Dentre elas, destacamos as competências 6 e 9 da BNCC (BRASIL, 2018):

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

¹³ Na Serra da Barriga, região norte do estado de Alagoas, próxima da cidade de União dos Palmares, encontra-se o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, enaltecendo o episódio histórico do Quilombo dos Palmares, um monumento que deve ser cultuado em nome da liberdade, destacando-se as figuras de Dandara e Zumbi.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9 e 10).

Observemos que as duas competências gerais destacam a diversidade de saberes e vivências, assim como a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade ampla. Essas competências basilares nos mostram que, na sua gênese, o documento reconhece a diversidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira e as suas singularidades. Anuncia a necessidade da busca pela equidade, igualdade e diversidade. Essa busca deve ocorrer se reconhecermos que existem atitudes contrárias e que se deve buscar a mudança dessas atitudes, procurando assim a reversão da

“(…) situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (BRASIL, 2018, p. 15 e 16).

O documento afirma, ainda que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

Deste modo, destacamos deste excerto a defesa ao estudo da história dos grupos humanos citados, dentre eles as culturas africanas, levando-nos a compreender que há necessidade do ensino dos conteúdos a eles relacionados. O documento (BNCC) enfatiza a alteridade, a produção, a circulação e a transmissão de conhecimentos que, para serem reconhecidos, necessitam ser conhecidos. Porém, nos debruçando na discussão geral deste artigo, precisamos nos voltar às questões relacionadas à formação nas licenciaturas que atenderão a estas exigências. Uma formação que ultrapasse as relações com conteúdos teóricos no Ensino, mas reconheça as necessidades de pesquisas e ações extensionistas que provoquem o avanço e as relações do estudante com o real, precisa ser comentada e praticada nas salas de

aula.

A BNCC não para por aí. Inicia as referências às diferenças, às relações humanas e ao reconhecimento de si a partir da Educação Infantil, quando apresenta os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 38). Nos itens Conviver e Conhecer-se, a BNCC aborda a relação das crianças entre si e com os adultos, nos chamando a atenção para o respeito à cultura e às diferenças, a fim de construir sua identidade, social e cultural, pessoal e de seu grupo, despertando a ideia de pertencimento.

Respeitando as singularidades de cada idade, o texto propõe um trabalho que avance até a valorização das características de seu corpo e dos outros com atitudes de respeito, assim como um modo de vida e de diferenças culturais.

Nas competências específicas para o Ensino Fundamental, encontramos referências às questões relacionadas à diversidade de indivíduos e de grupos sociais, destacando a rejeição a qualquer forma de preconceito, exercitando o respeito à sociedade plural e aos direitos humanos. O documento, quando se refere ao Ensino Médio e suas finalidades na contemporaneidade, destaca a dinâmica social para “(...) aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018, p. 466). Diz ainda, como finalidade:

(...)

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;

(...) (BRASIL, 2018, p. 467).

O texto também aborda a temática por meio das competências específicas para o Ensino Médio. Faz-se necessário destacar que o tema étnico-racial não está explícito como ocorre no texto referente ao Ensino Fundamental.

Temos aqui como um de nossos pontos a destacar a provocação e a reflexão a respeito das normas curriculares norteadoras da educação nacional referentes à Educação Básica, campo de ação dos estudantes das licenciaturas. Reconhecendo que o documento formaliza a orientação para o estudo sistematizado das questões étnico-raciais, é preciso considerar que por si só elas são incapazes de abordar e promover as ações afirmativas nas relações étnico-raciais

no Brasil.

Mesmo tendo uma legislação nacional, Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, nos questionamos sobre a realidade e eficácia dessas normativas em nossas licenciaturas. Outra inquietação é referente à percepção dos estudantes, frente à necessidade de conhecer o conteúdo e reconhecê-lo em suas vivências e experiências pessoais, para promover as ações em sala de aula quando ingressarem no campo de trabalho, assim como também, quais os reflexos das ações afirmativas na vida do graduando e se este promove a visibilidade do tema e/ou conteúdo aqui discutido.

Há necessidade de um dispositivo normativo e jurídico para a consolidação do respeito e cumprimento dos direitos humanos, porém o estudante da graduação reconhece-se como um sujeito neste território de disputa?¹⁴ (ARROYO, 2017).

Apesar de ocorrerem estudos sobre a educação étnico-racial em algumas instituições, ainda há resistência em trabalhar o tema. É grande o desinteresse com a formação do futuro docente, sabendo que este tem por direito obtê-la a fim de ampliar seu conhecimento para melhor ministrá-la em sala de aula. Assim há a garantia de toda/o estudante ter uma educação reflexiva, apoiada nas discussões presentes em sua realidade.

As ações afirmativas nas e das universidades, que possibilitem a quebra do ciclo de privação de acesso às oportunidades de formação, devem avançar para além das políticas de acessibilidade. É preciso também que a/o estudante entre na universidade, permaneça e se sinta pertencente ao contexto de formação. Pensamos que isso seja possível por meio de ações reflexivas e análises do que já foi conquistado.

Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas

Ao realizarmos pesquisa bibliográfica para levantar as discussões sobre as questões das culturas afro-brasileira e africana e os ecos reverberados na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), encontramos poucas dissertações que abordam o tema sobre ações afirmativas na universidade, especificamente a política de cotas.

Entre as dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação na instituição, destacamos uma, a de Silva (2014), cujo objetivo foi analisar os efeitos da política de cotas para

¹⁴ Tomamos por empréstimo a Arroyo (2017) a expressão *território de disputa*.

os estudantes cotistas dos cursos de Direito e Medicina da Ufal. Houve entrevistas e a aplicação de questionários com voluntários, preparando um perfil dos alunos das ações afirmativas destes cursos. Os resultados apontaram as dificuldades dos alunos das ações afirmativas em manter-se na instituição, desde os olhares diferenciados, a capacidade em estar na Ufal e a permanência no espaço acadêmico. A relevância desta Dissertação se deve ao fato de ser trabalhada no período final do Programa de Políticas de Ação Afirmativa da Ufal, quando é aprovada a Lei 12.708/2012, que regulamenta o sistema de cotas nas universidades federais.

Quanto ao fato de ser contra ou a favor das vagas com reserva para cotistas, Silva (2014) aponta o quão necessário é consultar e utilizar o que preconiza a legislação vigente, para que com a tomada de consciência dessas/es estudantes possam de fato usufruir e, assim, não declinar do direito conquistado. Na comparação de quantidade, observa-se que o mestrado tem maior produção que o doutorado, pelo maior número de programas de mestrado em comparação com os de doutorado, no período analisado, de 2009 a 2012. Quando o foco passa a ser os cursos da graduação da instituição, três deles exibem uma maior produção sobre o tema nas áreas de Educação, Direito e Psicologia¹⁵.

Com dados coletados no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL), constata-se que o número de alunos cotistas, entre os anos de 2005 e 2011, teve um aumento significativo, como também se destaca o ingresso de alunos em ações afirmativas do curso de Serviço Social, nos anos de 2011 e 2012.

Portanto, observa-se que a Ufal havia instituído em 2009 um programa para ações afirmativas e que a partir de 2012, com lei específica para cotas nas universidades federais, se tornou obrigatório. Observou-se também, que houve pouca produção sobre a temática étnico-racial desde então. As ações afirmativas passaram a ser também tratadas pelos ingressos dos cursos lato sensu e stricto sensu a partir de 2018.

Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é infimamente inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos aparece com maior destaque, sendo que a categoria pardos obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual.

¹⁵ Em uma busca na base Periódicos CAPES, um detalhe se destaca: usar o termo 'ações afirmativas' eleva o número de trabalhos, enquanto o termo 'cotas' o reduz.

Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros. Vivemos em um momento histórico em que não há apoio para esse reconhecimento quando temos um mundo inundado por *fake news* e deslegitimação das ações de reivindicação por equidade e valorização das diferentes culturas. Porém, não é um dado exclusivo do curso de Pedagogia e tampouco da Ufal. O apagamento e a ocultação dos saberes dos diversos povos ocorrem pela supervalorização do saber eurocêntrico.

A pós-verdade e a pilhagem cultural

Em dezembro de 2020 foi publicado um fascículo do Caderno Brasileiro de Ensino de Física, inteiramente dedicado ao tema “Ciências e Educação Científica em tempos de pós-verdade” sobre abordagens críticas variadas, pondo em desafio os padrões epistemológicos hegemonicamente vigentes em um país abissalmente desigual, em meio a retrocessos políticos e cognitivos graves. Trata-se de um contexto complexo e desafiador no qual emergem terraplanismos, recusas às vacinas, mentiras, *fake news*, narrativas de pós-verdades, diferenças étnico-raciais e muita lavagem cerebral. E tudo isso em plena crise sanitária mundial, caracterizada pela pandemia do coronavírus SARS-COV-2, causador da temível Covid-19.

Um desses artigos (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020) é bastante contundente ao mostrar em várias de suas passagens a pilhagem e ocultação de saberes praticados por um sistema de hegemonia eurocêntrica. Por esta razão, este sistema se esforça em ocultar o legado das culturas de que ele é tributário, como as africanas. Isto se dá programaticamente como um instrumento de dominação para invisibilizar o rico legado dos dominados. Os autores do artigo em tela formulam a pergunta:

Qual será o papel que a colonialidade, manifestada através da pilhagem epistêmica e apagamento das contribuições negras (e de povos originários) nas áreas de ciência e tecnologia, tem nesse processo? Essa pergunta, por si só, deveria estar em projetos de pesquisa na área de ensino de física (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020, p. 1462).

Baseados e documentados em literatura ampla, apenas para nos referirmos a algumas passagens, os autores do artigo instruem o leitor sobre esse caráter tributário dos gregos em relação aos egípcios, que Aristóteles houvera sido sobremaneira beneficiado da cultura egípcia quando Alexandre, o Grande, o houvera presenteado com vários livros trazidos do Egito; que o teorema de Pitágoras era conhecido pelas culturas que precederam à grega; que os africanos

trouxeram técnicas importantes na mineração do ouro; que a primeira universidade foi a de Fez, no Marrocos e não a Universidade de Bolonha, entre outras passagens muito relevantes.

Acreditamos que todos esses feitos devem ser enfatizados em um sistema educacional que, pelo contrário, os minimiza ou simplesmente os esconde. Desta forma, existe uma questão étnico-racial claramente exposta, no processo educacional do ensino de ciências, trazido para nós de forma racista até hoje.

O tom legítimo de contundência é manifesto nas conclusões que os autores escrevem:

Mais do que isso, que o debate aqui proposto contribua para que se questionem as emoções e visões que promovem a manutenção de um sistema de crenças pronto para deslegitimar o pensamento de alteridades negras, esse sim, por nós entendido como uma pós-verdade. Este ensaio questionou a universalidade e supremacia branca científica, disponibilizou discussões para que a educação em ciências possa ser repensada, a partir de uma perspectiva decolonial, antirracista e trouxe exemplos concretos de como nosso ensino de ciências se configura num estado de negacionismo de produção científico intelectual proveniente de povos negros. (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020, p. 1463).

Como podemos notar, Rosa, Alves-Brito e Soares Pinheiro (2020) reivindicam que os padrões epistemológicos da educação vigente¹⁶ sequer admitem referência ao legado cultural de outros povos, dos quais somos pesadamente tributários. Em nome da justiça que caracteriza o natural e ético reconhecimento, temos a obrigação de asseverar, com todas as letras, a nossa dívida para com esse legado histórico. Ademais, que isso se constitui em uma necessidade urgente, notadamente em um país desigual e profundamente injusto como o nosso, não temos a menor dúvida em asseverar. Em outras palavras, é imprescindível assim proceder no que disser respeito à questão étnico-racial, pois a atitude de não reconhecer esse legado implicaria em pós-verdade, esquecimento, pilhagem cultural e ultraje.

¹⁶ Discussões sobre padrões epistemológicos do presente estado de arte no Ensino de Ciências (em particular no de Física), mas não necessariamente apenas no que concerne ao Ensino de Física, podem ser encontradas em Rosa, Alves-Brito e Soares Pinheiro (2020).

Considerações Finais

Enfim, chegamos às conclusões deste nosso breve ensaio sobre as relações étnico-raciais no contexto dos acontecimentos mais recentes das duas primeiras décadas do século XXI em uma universidade pública em um estado do nordeste brasileiro, como a nossa Universidade Federal de Alagoas (Ufal), única universidade federal do estado. Esses eventos por nós enfocados aqui foram resultantes de políticas públicas afirmativas e para os quais podemos, a grosso modo, resumir em três momentos de alguma maneira ligados entre si, como: (i) a interiorização que levou a Ufal a cidades como Arapiraca, Delmiro Gouveia, Penedo, entre outras menores; (ii) as políticas de ações afirmativas e de outras ações de tentativas de inclusão de setores da população que padeceram de discriminação secular e que sofrem severas restrições socioeconômicas ao acesso às universidades, e ainda sobremaneira dificultado; e (iii) da necessidade prescrita em lei para a obrigatoriedade do ensino da história das culturas afro-brasileira e africana, que tem como fito apresentar, além da justa e salutar afirmação de autoestima desses, também suscitar um contraponto à narrativa hegemônica de lavra eurocêntrica e etnocêntrica em uma sociedade miscigenada e formada pela confluência entre culturas europeias, africanas e indígenas. Essas últimas já existiam antes mesmo da colonização, em que pese terem sofrido enormemente com o processo colonizatório, a ponto de que em nome de um país voltado para todos, haver necessidade de políticas públicas polarizadas para assentamento e demarcação de áreas, além de uma especial atenção à saúde e à educação desses povos, incluindo os indígenas, os quais, em sentido lato, são nossos ancestrais em relação aos quais somos pesadamente tributários.

Para que pudéssemos entender a situação em um contexto mais amplo, reportamo-nos a eventos históricos de grande repercussão, que caracterizam de maneira contundente, a violência do processo colonial que implicou em genocídios, epistemicídios e escravatura (Grosfoguel, 2016). Analisamos brevemente também a má consciência com que os colonizadores empreendem tentativas de dissimular a barbárie do processo colonizatório ao inverter a causalidade da culpa, imputando-a aos que sofreram e ainda sofrem a violência e por conseguinte inocentando aqueles que a praticaram e ainda a praticam em algum grau (Losurdo, 1999).

A fim de suscitar discussão de um problema importante que se constitui em subsídio relevante para os nossos propósitos aqui, trouxemos para as nossas considerações a questão das hierarquias (ou não) das opressões, levantado por Ribeiro (2019), notadamente as de gênero, raça e classe, mas fixando como foco muito mais as questões étnico-raciais e as questões de

luta de classe e menos as de gênero, ainda que essas sejam também sobretudo importantes. A colocação dessa questão se deveu ao fato de ser relevante, para a compreensão suficientemente abrangente da realidade social que se apresenta a nós próprios, autores deste ensaio, que tenhamos condições de dirimir, em algum grau que seja, se todas as opressões humanas decorrem da opressão que segundo Marx (2011) é a principal - a luta de classe - e da qual todas as outras (gênero, raça, degradação do ambiente etc.) seriam meramente decorrentes e/ou explicáveis por ela, ou, alternativamente, segundo o que defende Ribeiro, deveríamos considerá-las todas em conjunto e não as hierarquizar. Trata-se de um problema difícil de tratar e que, não obstante a sua colocação para reflexão em um artigo seja importante, a solução, de fato, requer tratamento profundo e abrangente, que foge do escopo de um artigo de algumas páginas.

Também analisamos panoramicamente, à luz da tese de Almeida (2019), asseverando que o racismo no Brasil é estrutural e não meramente algo conjuntural e circunstancial, e enfatizamos o exemplo do Haiti, comentado pelo autor, cujo povo houvera reivindicado liberdade, igualdade e fraternidade, baseando-se em que a dignidade humana, tão apregoada pelas ideias iluministas, seria para todos os humanos, enquanto o que tristemente se verificou foi a hipócrita confirmação histórica de que esse “iluminismo”, meia-boca, seria apenas para os humanos brancos, mas não para todas as pessoas. Supomos que o exemplo histórico do Haiti seja emblemático, mas há outros exemplos, *mutatis mutandis* inclusive no Brasil e talvez o exemplo mais emblemático seja o do genocídio em Canudos, na Bahia, tão ocultado e/ou reinterpretado à luz dos interesses, muitas vezes escusos, do *establishment* dominante no sentido de prover inversão de culpa, como acusou Losurdo em outro contexto.

Foi analisada também uma Dissertação sobre a temática das relações étnico-raciais produzidas no contexto da Ufal. De maneira global podemos inferir que os termos “ações afirmativas” assumem maior repercussão e importância do que simplesmente o termo “cotas”, o que pode ser depreendido de uma busca via pesquisa bibliográfica.

No que concerne à obrigatoriedade de introdução de disciplinas relacionadas ao ensino da história das culturas afro-brasileira e africana, os nossos resultados indicam muito mais um desafio posto, pois a mera recomendação em lei não é condição suficiente para preencher os objetivos propostos. Talvez o seja, enquanto condição necessária, para que esse ensino cumpra de fato um objetivo tão relevante para a cultura, para a ética das relações interpessoais e para o justo reconhecimento epistêmico dos saberes e contribuições dos quais todos nós somos tributários, quaisquer que sejam as etnias às que pertencamos. Os futuros professores precisam ter conhecimento para ministrar a diversidade de assuntos, incluindo as questões de etnia e

cultura, a partir dos eventos que surgem no cotidiano da sala de aula.

Assuntos estes que precisam ser articulados entre os estados, municípios e o Distrito Federal, a fim de promover a memória nacional e consolidar o ensino da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos. Essa consolidação permite a construção de uma identidade fortalecida e briosa de seus feitos, tendo orgulho em ser negra/o e não o contrário do que se é apregoadado, onde a/o negra/o é marginalizada/o e jogada/o à própria sorte, e sim, uma/um negra/o que luta por seus ideais, que obtém vitórias nas suas batalhas e que conquista seus espaços de afirmação na sociedade.

Trabalhar a educação étnico-racial seja com crianças, adolescentes, adultos, negros, indígenas ou brancos, quando todos passam pela escola básica, faz com que estes questionem a si mesmos. Levam-nos à reflexão de como alimentam este preconceito e permitem o pensamento de mudança de opiniões já concretizadas, como a se dispor ao respeito às diferenças e reconhecer o que há de belo no outro, ultrapassando assim, as amarras postas pelo comportamento discriminatório.

O PNE apresenta uma importante abordagem que evidencia a necessidade de luta pela educação étnico-racial, em especial na formação inicial do docente. Historicamente, as lutas de grupos sociais e o movimento negro mostram a necessidade dessa discussão ser incluída no currículo e que a cultura afro-brasileira e africana seja legitimada.

Consideramos, ademais, que todos serão beneficiados no sentido em que tais estudos proveem muitas potencialidades para que todos nós venhamos a ter um melhor conhecimento de nossas origens. E desta maneira tenhamos melhores meios de exercer a nossa autoestima como povos de miscigenação culturalmente rica a fim de que venhamos a praticar melhores padrões do mais que necessário respeito mútuo, isto é, o respeito e admiração de todas e todos para com todas e todos.

Referências

ALMEIDA, SÍLVIO LUÍS DE. **Racismo Estrutural**. In: Coleção Feminismos Plurais, RIBEIRO, DJAMILA (Coord.). São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BAGGIO SAITOVITCH, ELISA MARIA; KUKANOVICH FUNCHAL, RENATA; BERNARDES BARBOSA, MÁRCIA CRISTINA; RUBIM DE PINHO, SUANI TAVARES; EUGÊNIO DE SANTANA, ADEMIR (Orgs.). **Mulheres na Ciência: casos históricos, panoramas e perspectivas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 05 nov. 2020.

GROSGOUEL, RAMÓN. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: Racismo/Sexismo Epistêmico e os quatro grandes Genocídios/Epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LOSURDO, DOMENICO. Consciência de si, falsa consciência, autocrítica do Ocidente. **In: O Patrimônio Espiritual da Europa**. Lisboa: Edições Cosmos, 1999. [Publicação do Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Nápoles, Itália].

MARX, KARL.; ENGELS, FRIEDRICH. **O Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores, Versão para Ebook: ebooksBrasil.com, Fonte digital Rocket Edition de 1999 a partir de html. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 22 nov. 2020.

MARX, KARL. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte** [tradução e notas de Nélcio Schneider, prólogo de Herbert Marcuse]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

OLIVEIRA, LUIZ FERNANDES DE; LIMA, FABIANA FERREIRA DE. O novo PNE e a Educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo inicial de formação docente. 37a. Reunião Nacional da ANPed, Florianópolis, p. 1-17. 2015.

PEREIRA SEIXAS, MARIA CRISTINNE; LEOPARDI GONÇALVES, MARIA DAS GRAÇAS; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. O Caso Hipácia: (Re)interpretação à Luz de Quatro Grandes Ideias Gregas. **Vitruvian Cogitationes**, v.1, n.1, p. 99-115, 2020. Disponível em: https://rvc.inovando.online/uploads/artigos/99-115-artigo-ufal_arquivo15_1611079622.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

PEREIRA SEIXAS, MARIA CRISTINNE; LEOPARDI GONÇALVES, MARIA DAS GRAÇAS; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. **Revista de Administração do Cesmac, RACE**, v. 9, p. 3-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1375/1057>. Acesso em: 16 dez. 2020.

RIBEIRO, DJAMILA. Apresentação à Coleção Feminismos Plurais. **In: ALMEIDA, SÍLVIO LUÍS DE. Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

RODRIGUES, NELSON. À sombra das chuteiras imortais. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 51-52: Complexo de vira-latas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

ROSA, KATEMARI; ALVES-BRITO, ALAN; SOARES PINHEIRO, BÁRBARA CARINE. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Cadernos Brasileiros de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SILVA, FABSON CALIXTO DA. Ação Afirmativa, Tensões e Relações Raciais na Educação: Repercussão em torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Direito, Maceió, 2014.

6 PRODUTO EDUCACIONAL - VAMOS REFLETIR PARA NOS PROVER DE MEIOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS PARA AÇÕES EFETIVAS NO COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA ACADEMIA E DENTRO DA UFAL?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**AUTORA: JULIA CLAUDIA DOS SANTOS
ORIENTADOR: PROF. DR. JENNER BARRETTO BASTOS FILHO
COORIENTADORA: PROFA. DRA. HILDA HELENA SOVIERZOSKI**

PRODUTO EDUCACIONAL

**VAMOS REFLETIR PARA NOS PROVER DE MEIOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS
PARA AÇÕES EFETIVAS NO COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA
ACADEMIA E DENTRO DA UFAL?**



**Maceió - AL
2023**

JULIA CLAUDIA DOS SANTOS

**VAMOS REFLETIR PARA NOS PROVER DE MEIOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS
PARA AÇÕES EFETIVAS NO COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA
ACADEMIA E DENTRO DA UFAL?**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho

Coorientadora: Profa. Dra. Hilda Helena Sovierzoski

Maceió - AL
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

JÚLIA CLÁUDIA DOS SANTOS

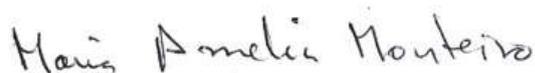
Vamos refletir para nos prover de meios teóricos necessários para ações efetivas
no combate ao racismo no âmbito da academia e dentro da Ufal

Produto Educacional apresentado à banca examinadora como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pelo Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro de Educação da Universidade
Federal de Alagoas, aprovado em 27 março de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho
Orientador
(IF/Ufal)



Profa. Dra. Maria Amélia Monteiro
(UFGD)



Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva
(Campus Arapiraca/Ufal)

6.1 Apresentação

Isso posto, somos conduzidos a propor um Produto Educacional. O título do Produto Educacional é um convite tanto à reflexão quanto à ação mediante uma intervenção, a partir da qual pretendemos inferir sobre a compreensão e as potencialidades de ação no seio da academia por parte dos sujeitos escolhidos para tal estudo.

Propõem-se que estudantes das licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas acessem este Produto Educacional, para sua própria reflexão e para o embasamento de suas aulas na Educação Básica.

Para tanto colocam-se orientações tanto para licenciados quanto para licenciandos, pois são dois momentos diferentes de reflexão, em que para aqueles já formados existe a discussão como professores em sala de aula, ou ainda como formandos, este tema pode ser abordado no Ensino Superior.

O objetivo deste Produto Educacional trata de elaborar atividade relativa a um artigo publicado com vistas à aplicação deste no Ensino Superior.

O público alvo a que se refere este Produto Educacional tanto pode se tratar de licenciandos nos diversos cursos de licenciaturas do Ensino Superior, quando pode ser destinado a licenciados nestes mesmos cursos. Portanto estudantes do Ensino Superior, das licenciaturas, que irão atuar na Educação Básica podem estar se apropriando deste material, quanto também pode ser direcionado para pessoas já formadas e que atuam neste segmento educacional.

Como se observa, o título está disposto deliberadamente em forma de pergunta e constitui um convite para quem se disponha a respondê-lo ter condições de dar a sua contribuição em prol do combate a tão grave atentado à *dignidade humana*.

Grifamos a expressão *dignidade humana* em caracteres, itálico e negrito, pois ela expressa uma categoria conceitual-chave com a qual pautaremos a nossa análise das respostas dadas ao questionário.

Podemos notar, outrossim, que o título de nosso questionário encerra um convite de amplo espectro que tanto se constitui em um chamado para a reflexão intelectual quanto se constitui em um convite para a ação, sem que com isso queiramos estabelecer uma dicotomia rígida entre reflexão e ação. Entendemos que a própria reflexão, quando repercute nos corações e mentes das pessoas, também pode ter o condão de contribuir para a conscientização dessas e conseqüentemente, pode contribuir para a implementação de ações efetivas que constituam atitudes e procedimentos na direção do combate aos preconceitos, sejam esses de que ordem

forem.

6.2 Orientações para licenciados

Sugerimos para os formados nas diversas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas ou de outra instituição de Ensino Superior que inicialmente leiam atentamente o artigo, base desta Dissertação, intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", disponível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Na sequência de reflexão os licenciados podem anotar palavras e/ou questões que ocorram como dúvidas, para pesquisas posteriores. Ainda existe a possibilidade de marcar trechos do artigo que julguem importantes. Em seguida propomos que preparem o tema para ser debatido em sala de aula sob sua responsabilidade, estimulando a discussão entre os seus alunos.

As questões listadas abaixo podem ser lidas e respondidas pelos licenciados, mas dificilmente serão trabalhadas por alunos da Educação Básica, devido a sua densidade.

Você foi convidado(a) para responder o questionário formulado com base no Artigo intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", publicado na revista Panorâmica, acessível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Formulamos algumas questões semiestruturadas em relação às quais gostaríamos que você fornecesse sua resposta.

Agradecemos por ter aceito participar de nossa pesquisa e também pela leitura do artigo publicado.

QUESTÃO 1

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: "A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do

Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: O sentimento de pertencimento e de orgulho pelas tradições culturais das quais dispomos exige necessariamente um estudo aprofundado de temas como a História da África?

QUESTÃO 2

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: Alternativamente, perguntando, embora sempre seja desejável que nos debruçemos sobre um estudo que vise um aprofundamento dessas questões, o seu sentimento de pertencimento pode se dar pela própria vivência?

QUESTÃO 3

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e

transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: A seu ver, a questão deve ser posta em sala de aula de maneira a sensibilizar todos, independentemente de singularidades, sejam essas étnicas, religiosas, regionais, de classes sociais ou quaisquer que sejam elas? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 4

Na seção do artigo publicado, intitulada ‘Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas’ escrevemos: “Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos aparece com maior destaque, sendo que a categoria parda obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros”.

Com esse excerto do artigo publicado, responda:

- a) A seu ver a Política de Cotas foi bem sucedida no sentido de promover inclusão de segmentos historicamente excluídos? Por que?
- b) Como superar e/ou mitigar preconceitos oriundos de uma universidade que muda o seu perfil de estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos?
- c) A autodeclaração envolve sensibilidade devido a preconceitos historicamente estabelecidos. A seu ver, pode-se considerar ser um processo traumático? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 5

A seção de nosso artigo publicado, intitulada ‘Violência Epistemológica, Epistemicídios e Genocídios’ escrevemos o seguinte excerto: “Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI,

que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria”.

Pergunta-se:

- a) Em que medida esses quatro episódios elencados por Grosfoguel (2016) refletem na constituição de nossa sociedade brasileira quanto às suas características de racismo, misoginia e outras opressões?
- b) Tal situação recomendaria uma postura curricular no sentido de intervenção sobre o assunto? Justifique sua resposta.
- c) Em sua opinião, epistemicídios e genocídios se relacionam necessariamente? Por que?

Caso queira opinar e/ou deixar alguma sugestão quanto ao artigo, pode escrever abaixo, que repassaremos para todos os autores.

6.3 Orientações para licenciandos do Ensino Superior

Sugerimos para os formandos nas diversas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas ou de outra instituição de Ensino Superior que inicialmente leiam atentamente o artigo intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", disponível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Na sequência de reflexão os licenciandos podem anotar palavras e/ou questões que ocorram como dúvidas, para pesquisas posteriores. Também devem usar a possibilidade de marcar trechos do artigo que julguem importantes. Em seguida, propomos que leiam e respondam as questões abaixo, cujo envio pode ocorrer por algum meio eletrônico.

As questões enumeradas abaixo, que constam nas Orientações para licenciandos, são as mesmas que na seção acima. Estas perguntas podem ser discutidas em diversos formatos, como rodas de conversa, debates, exemplificações, casos acontecidos consigo ou com pessoas próximas, contação de histórias ou outros mecanismos, estimulando a interação e a integração

de conteúdos e de vivências consigo, com seus colegas e com o/a professor/a.

Você foi convidado(a) para responder o questionário formulado com base no Artigo intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", publicado na revista Panorâmica, acessível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Formulamos algumas questões semiestruturadas em relação às quais gostaríamos que você fornecesse sua resposta.

Agradecemos por ter aceito participar de nossa pesquisa e também pela leitura do artigo publicado.

QUESTÃO 1

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: O sentimento de pertencimento e de orgulho pelas tradições culturais das quais dispomos exige necessariamente um estudo aprofundado de temas como a História da África?

QUESTÃO 2

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes

compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: Alternativamente, perguntando, embora sempre seja desejável que nos debrucemos sobre um estudo que vise um aprofundamento dessas questões, o seu sentimento de pertencimento pode se dar pela própria vivência?

QUESTÃO 3

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNNC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: A seu ver, a questão deve ser posta em sala de aula de maneira a sensibilizar todos, independentemente de singularidades, sejam essas étnicas, religiosas, regionais, de classes sociais ou quaisquer que sejam elas? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 4

Na seção do artigo publicado, intitulada ‘Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas’ escrevemos: “Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos aparece com maior destaque, sendo que a categoria parda obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-

se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros”.

Com esse excerto do artigo publicado, responda:

- a) A seu ver a Política de Cotas foi bem sucedida no sentido de promover inclusão de segmentos historicamente excluídos? Por que?
- b) Como superar e/ou mitigar preconceitos oriundos de uma universidade que muda o seu perfil de estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos?
- c) A autodeclaração envolve sensibilidade devido a preconceitos historicamente estabelecidos. A seu ver, pode-se considerar ser um processo traumático? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 5

A seção de nosso artigo publicado, intitulada ‘Violência Epistemológica, Epistemicídios e Genocídios’ escrevemos o seguinte excerto: “Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI, que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria”.

Pergunta-se:

- a) Em que medida esses quatro episódios elencados por Grosfoguel (2016) refletem na constituição de nossa sociedade brasileira quanto às suas características de racismo, misoginia e outras opressões?
- b) Tal situação recomendaria uma postura curricular no sentido de intervenção sobre o assunto? Justifique sua resposta.
- c) Em sua opinião, epistemicídios e genocídios se relacionam necessariamente? Por que?

Caso queira opinar e/ou deixar alguma sugestão quanto ao artigo, pode escrever abaixo, que repassaremos para todos os autores.

7 RESULTADOS

Os licenciados do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, mestrandos originários das licenciaturas em Biologia, Física, Matemática e Pedagogia de instituições de Ensino Superior, todos professores da Educação Básica, atuando em escolas públicas e/ou particulares, se dispuseram a seguir as orientações para professores quanto ao Produto Educacional intitulado “Vamos refletir para nos prover de meios teóricos necessários para ações efetivas no combate ao racismo no âmbito da academia e dentro da Ufal?”.

Após a leitura em material impresso do artigo publicado (Santos *et al.*, 2021) os 12 mestrandos receberam o questionário com as cinco questões, no formato eletrônico, via Google Formulários, e o responderam.

7.1 Considerações Preliminares

Lembremos que um dos objetivos precípuos de nossa Dissertação é o de contribuir para prover meios que possam auxiliar no combate à iniquidade do racismo e no combate a outros preconceitos conectados e /ou correlacionados a ele no âmbito da academia, em geral, e, em especial, no âmbito de nossa instituição universitária, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal). Bem entendido, tal objetivo não é único e pode se estender a outros âmbitos, inclusive fora dos muros das instituições universitárias.

Apresentamos aos nossos pesquisados/pesquisadas um artigo publicado pela autora dessa Dissertação, junto com seus colaboradores, como ponto de partida, evidentemente não único nem exclusivo. O título do artigo é: *A questão étnico-racial das licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da sociedade atual*.

Tal como trouxemos à baila, o título do questionário que encerra um convite a uma *reflexão que tem potencialidade para prover meios necessários ao combate ao racismo* enquanto *atitudes, procedimentos e ações*. Não se constitui, portanto, em dicotomia rígida com o ato de refletir. Argumentamos que a *reflexão consequente* está em sinergia com *atitudes, procedimentos e ações* e que todas elas se retroalimentam umas com as outras.

Para conduzir consequentemente a análise das respostas dadas ao questionário, que constitui-se em parte no Produto Educacional o qual, em instância imediatamente posterior foi aplicado, fixemos preliminarmente a nossa atenção no seu título que, não cansamos de repetir, é o seguinte: ***Vamos refletir para nos prover de meios teóricos necessários para ações efetivas no combate ao racismo no âmbito da academia e dentro da UFAL?***

O questionário foi aplicado a 12 mestrandas/mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas e que se dispuseram a ler o artigo e responder às perguntas formuladas de maneira opinativa oferecendo pareceres e comentários que constituem as suas respectivas respostas.

As respostas coletadas pela pesquisadora autora da presente Dissertação, se constituem, diga-se de passagem, em rico material que comporta sugestões, pareceres, comentários os quais foram aqui analisados à luz de categoriais conceituais já presentes, implícita ou explicitamente, no artigo e em outras categoriais conceituais que, no curso do próprio processo de análise consideramos como pertinentes.

A pesquisa foi conduzida observando os mais altos e rigorosos preceitos éticos de respeito mútuo. Desta maneira, insistimos em afirmar, que sempre nos pautamos irrestritamente pelo respeito à **dignidade humana**, aliás uma importante categoria conceitual que lançaremos mão aqui na nossa análise.

7.2 Categoriais Conceituais de análise

A nosso ver, a categoria conceitual-chave que pautou a análise dos questionários respondidos pelos 12 mestrandos/mestrandas é a **dignidade humana**. Todas as demais categoriais conceituais como o **racismo**, o **genocídio**, o **epistemicídio**, a **pilhagem epistêmica** e a **ocultação de saberes**, são, todas elas subsidiárias de um **ataque à dignidade humana**, razão pela qual a elegemos como referência principal aqui em nossa análise.

Seguindo essa diretriz, é que desenvolvemos um capítulo pregresso ao longo do qual trouxemos à baila pareceres bastante profundos oriundos da tradição filosófica, capítulo esse intitulado *A Dignidade Humana como Categoria Conceitual Fundamental para refletir sobre as Relações Étnico-Raciais e Subsidiar as Lutas que constituem o Combate ao Racismo*.

7.3 Questão 1 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se

com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: *O sentimento de pertencimento e de orgulho pelas tradições culturais das quais dispomos exige necessariamente um estudo aprofundado de temas como a História da África?*

O mestrando A respondeu:

“Não. Para termos um sentimento de pertencimento pelas tradições culturais, não necessariamente precisamos de um estudo aprofundado, mas sim, pode-se obter por meio de sua vivência ou sócio histórico cultural”.

O mestrando B respondeu:

“Sim, porque existe a dualidade da História da África, aquela contada pelo olhar europeu e aquela contada pelo olhar africano, ou seja, sem um estudo aprofundado ainda há a possibilidade do nosso entendimento ser construído por um viés colonizador. Logo, se faz necessário um amplo aprofundamento e debate de versões sobre a cultura, a história e a política da África de modo a compreender por completo e despertar o sentimento de pertencimento pela luta e resistência de povos africanos”.

O mestrando C respondeu:

“Acredito que sim, sem tais estudos não se tem uma base para o reconhecimento de outras ações importantes como as políticas afirmativas de cotas raciais. Ao longo da trajetória escolar é necessário apresentar tais conhecimentos para que a relação de identidade e pertencimento desses grupos sociais seja fortalecida e reconhecida desde a primeira infância, como parte que compõe uma sociedade diversa. Existe um embranquecimento da história que apaga e deslegitima pessoas e movimentos importantes da história, seja ela africana, afro-brasileira ou indígena. A ausência desses conhecimentos além de exclusão contribuí para a perpetuação do racismo estrutural”.

O mestrando D respondeu:

“Sim. A história da África é de suma importância para o sentimento e orgulho pelas questões

culturais que permeiam a vida de um indivíduo, pois infelizmente diversas pessoas desconhecem seus direitos devido a ausência de conhecimentos sobre a história da cultura atual”.

O mestrando E respondeu:

“As heranças culturais são muito importantes para uma nação. Elas representam a origem dos costumes de uma determinada civilização, o que pode explicar muito sobre suas tendências. Estudar em sala de aula temas que remetam a questões culturais de forma aprofundada ajudará ao estudante a entender mais sobre suas raízes culturais e sua identidade”.

O mestrando F respondeu:

“Carregar consigo uma sensação de satisfação e orgulho remete a ideia de fazer parte de algo. Isso pode acontecer mesmo que não tenhamos um reconhecimento técnico da área em questão. Então, carregar orgulho das tradições culturais que “temos”, não exige aprofundamento de tema como, por exemplo, História da África”.

O mestrando G respondeu:

“Sim. Pois é necessário conhecer as diferentes tradições e vivências, para que então se tenha a compreensão da diversidade existente na cultura brasileira, de modo a acolher e valorizar todas elas e por meio disso, buscar uma construção de uma sociedade justa e inclusiva”.

O mestrando H respondeu:

“A aquisição de conhecimento por meio de livros, penso, ser mais uma fonte, pois a oralidade e a vivência também podem gerar conhecimento. De modo geral, somos forjadas desde a mais tenra infância a não termos o sentimento de pertencimento e orgulho pelas tradições culturais brasileiras, sobretudo as tradições afro-brasileiras e ameríndias. Penso que a imersão em tradições, como por exemplo o Maracatu e o Toré, é capaz de gerar o senso de pertencimento e orgulho, visto que é por meio do conhecimento que esses sentimentos são estimulados e fortalecidos. Somado a isso, quando nos orgulhamos é possível que haja um movimento de rompimento do etnocentrismo, já que vivemos numa sociedade majoritariamente cristão”.

O mestrando I respondeu:

“Sim, pois é necessário apreciar a história e cultura africana, com o intuito de reparar danos

a sua identidade e aos seus direitos, o objetivo é de expandir a base dos currículos escolares para a diversidade cultural, social e racial”.

O mestrando J respondeu:

“Sim, é de extrema importância o aprofundamento da história e cultura africana nos estudos de história por exemplo, tendo em vista que descreve processos relevantes para a formação da sociedade brasileira, como traços da cultura afro estão presentes em várias partes da história do Brasil e segue-se até hoje desde culinárias a teatro. Dessa forma essa sensação de pertencimento é importante e essa inserção em sala de aula traz reflexões e desconstruções de certos preconceitos bem como terá uma base para argumentar junto a sociedade”.

O mestrando K respondeu:

“É notória a necessidade de ampliar as discussões das tradições Afro-culturais em ambientes formais e informais de aprendizagem. De acordo com a palestra, a qual está disponível em livro, O perigo de uma única história, da escritora Chimamanda Ngozi Adichie, é abordado as percepções que são produzidas sobre a história dos negros e também da África. O livro proporciona repensar as diversas formas e modos do que é divulgado sobre a temática da história da África”.

O mestrando L respondeu:

“Acredito que sim, o aprofundamento sobre esses temas gera um conhecimento agregador, ou seja, a verdade contada pelo lado do colonizado, do explorado, esclarecendo o panorama atual de sociedade em que vivemos, no entanto, acredito que somente se ater a parte histórica dos povos em questão, todo o tipo de textos atuais que envolvam o tema também podem ser apresentados de forma que venham a contribuir e direcionar o seu conhecimento para uma sociedade mais participativa, justa e menos desigual”.

7.3.1 Análise das respostas da Questão 1

Sobre se o sentimento de pertencimento estaria condicionado ao aprofundamento teórico das tradições culturais africanas, o respondente **A** concebe que não necessariamente isso tenha que acontecer pois a vivência pode ser o suficiente para que se dê o pertencimento, assim depreendemos.

Por seu lado, o respondente **B** argumenta que o aprofundamento teórico tem

importância, tendo feito alusão inclusive a uma dualidade da História da África que depende do olhar de quem a faça, se eurocêntrica ou não. Podemos outrossim conceber que o respondente **B** faz um convite para uma comparação entre o viés colonizador e outro viés que o rivaliza.

O respondente **C** dá ênfase ao aprofundamento teórico no sentido em que este proveria substância para as políticas públicas das cotas raciais. Prossegue argumentando, além disso, acerca do **embranquecimento** que apaga e deslegitima as culturas respectivamente, africana, afro-brasileira e indígena.

O respondente **D** aponta a importância ao estudo da História da África e que seu desconhecimento constituiria, severa lacuna, assim podemos depreender.

O respondente **E** enfatiza as heranças culturais para a constituição de uma nação.

O respondente **F** argumenta que o orgulho de pertencer é fundamental.

O respondente **G** assevera a importância de se conhecer as diferentes tradições e vivências.

O respondente **H** argumenta em prol da importância do aprofundamento teórico e do combate à tendência dominante de desestimular o pertencimento e o orgulho de pertencer às tradições culturais brasileiras. Refere-se ainda a um **rompimento com o eurocentrismo**.

O respondente **I** faz alusão a um aprofundamento teórico que seja fundamental para reparar danos.

O respondente **J** reitera a posição majoritária que confere grande importância ao aprofundamento teórico.

O respondente **K** enfatiza o aprofundamento teórico citando o perigo de uma História única, ao tempo em que faz alusão à obra da jovem escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie.

O respondente **L** apresenta argumentos em prol de uma pluralidade de histórias para não correremos o risco de ficarmos reféns da história dominante.

Em suma, em praticamente todas as respostas, senão em todas, há um reconhecimento da importância central que o aprofundamento teórico sobre a História da África e sobre temas correlatos desempenham no contexto da luta pela afirmação daqueles historicamente oprimidos.

O respondente **A** embora não desconsiderasse essa importância, argumentou que o pertencimento não necessariamente requeria esse aprofundamento pois poderia se dar pela vivência. Deste modo, podemos concluir que todos os respondentes, em diferentes graus de ênfase e lançando mão de argumentos variados, deram a importância devida ao estudo da História da África e de seu aprofundamento a fim de melhor conhecer a realidade onde atuam.

7.4 Questão 2 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: *Alternativamente, perguntando, embora sempre seja desejável que nos debruçemos sobre um estudo que vise um aprofundamento dessas questões, o seu sentimento de pertencimento pode se dar pela própria vivência?*

O mestrando A respondeu:

“Não compreendi a pergunta”.

O mestrando B respondeu:

“Sim. No entanto, a própria vivência é respaldada pelas experiências individuais e coletivas que o indivíduo viveu, e, não necessariamente, ele compreende a trajetória de lutas, de invisibilidade e de genocídio que os povos ancestrais tiveram que traçar para que a sua luta atual fosse minimizada. Isso também pode ser observado quando há uma heterogeneidade de um grupo onde cada pessoa tem suas próprias lutas em setores da sociedade diferentes. Logo, sem compreender o passado, não é possível entender o presente com propriedade e buscar um futuro melhor”.

O mestrando C respondeu:

“Sim, sou cotista negro e o conhecimento a respeito das minhas raízes me possibilitou esse espaço. Para compreender onde cheguei tive que visitar um passado vivido por outros na escravidão. Um conhecimento que também se deu pelas experiências de racismo vivido ao longo da vida escolar”.

O mestrando D respondeu:

“Sim, a história permite e as relações interpessoais permitem desenvolver esse sentimento de pertencimento sobre a cultura, nos quais direcionam o curso da vida”.

O mestrando E respondeu:

“Viver as oportunidades de inclusão nos diversos espaços para os diversos corpos é sem dúvida uma etapa do aprofundamento nas questões relacionadas a temas obrigatórios dirigidos pela BNCC”.

O mestrando F respondeu:

“Claro que sim. A vivência mesmo que não seja diretamente inserida nos movimentos culturais, carrega diversos sentimentos. A sociedade engloba a sensação de pertencer mesmo que indiretamente. Alagoas é um estado riquíssimo culturalmente. A minha vivência garante o meu pertencer dentro da sociedade na qual vivo”.

O mestrando G respondeu:

“Sim. A vivência permite o conhecimento de causa, tendo em vista as experiências vividas”.

O mestrando H respondeu:

“Se debruçar sobre as temáticas é também uma forma de as conhecer, mas a oralidade e as vivências nos aproximam desses saberes que foram historicamente construídos. Inclusive, pode ser por meio desses elementos que conhecimentos de povos originários e povos escravizados que esses saberes passaram de uma geração para outra. Penso que sim, pois também aprendemos pelas trocas estabelecidas, inclusive muito do que se sabe hoje a respeito das tradições dos terreiros, foram saberes passados por meio da oralidade de uma geração para outra, embora muito desses saberes tenham se perdido e/ ou foram modificados”.

O mestrando I respondeu:

“A vivência é de suma importância pois é onde se separa a teoria da prática, ao tratarmos das diferenças encontradas entre nós, estamos presenciando valores significativos para o convívio da sociedade, como o respeito e a educação. Colocando as culturas em prática conhecendo o passado é valorizar no presente para obtermos um futuro melhor”.

O mestrando J respondeu:

“Diante de estudos voltados com essa temática, abre-se a visão referente ao tema, acredito que a vivência e experiências são aliados para termos a sensação de pertencimento e contribuir com a temática, conhecendo histórias e interagindo com o meio nos auxilia ainda mais na luta e busca pelas questões étnico-raciais, me auto declaro pardo, sou filho de um negro então essa vivencia contribui para isso”.

O mestrando K respondeu:

“Repensar as práticas didáticas pedagógicas que possam promover o sentimento de pertencimento deve ser uma atividade diária dos ambientes de ensino aprendizagem. Utilizar os conhecimentos e vivências dos estudantes deve ser fomentada nas discussões e abordagens dos docentes. Desenvolver o sentido de pertencimento e proporcionar visibilidade as construções e atividades históricas e culturais que fazem parte da vida dos estudantes”.

O mestrando L respondeu:

“Sim, todo o conhecimento obtido ao nos debruçar sobre um estudo específico, como o mencionado acima irá de encontro às nossas vivencias e, certamente poderá provocar diferentes reações, gerando o sentimento de pertencimento, ou não, a depender das vivencias de cada um”.

7.4.1 Análise das respostas da Questão 2

O respondente **A** escreve não ter entendido o teor da questão 2, mas paradoxalmente, o faz na resposta dada à questão 1, atribuindo à vivência um papel relevante a qual, em certa maneira, assim interpretamos, precederia até mesmo o aprofundamento teórico. Bem entendido, na resposta à questão anterior (a questão 1) o respondente em nenhum momento fez qualquer restrição à pertinência do aprofundamento teórico nem mesmo estabelece qualquer dicotomia rígida entre vivência e aprofundamento teórico.

Todos os respondentes fornecem respostas afirmativas acerca da pertinência das suas respectivas vivências e conferem a essa uma importância central. As respostas vão no sentido de conferir uma espécie de sinergia entre vivências e de aprofundamentos teórico.

7.5 Questão 3 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: *A seu ver, a questão deve ser posta em sala de aula de maneira a sensibilizar todos, independentemente de singularidades, sejam essas étnicas, religiosas, regionais, de classes sociais ou quaisquer que sejam elas? Justifique sua resposta.*

O mestrando A respondeu:

“Sim, deve ser trabalhada em sala de aula, pois, é de extrema importância que os estudantes tenham esses conhecimentos e que possam se posicionar independente dos espaços ou de classes sociais”.

O mestrando B respondeu:

“Sim. Essa questão deve ser postar como ato político, de modo a conhecer, problematizar e defender os direitos que foram e são negados por esses povos. Essas práticas devem ser desenvolvidas observando a pluralidade e a heterogeneidade que existe na sala de aula, de modo que não seja reproduzido intolerância religiosa, mas que possamos compreender como a história dos grupos étnicos foram construídas, caracterizando seus aspectos culturais (religiosos, regionais etc.), a fim de que o pensamento crítico e reflexivo seja trabalhado nos estudantes, como aponta a BNCC”.

O mestrando C respondeu:

“Sim. Acredito que independente da classe social, questões religiosas, de gênero etc., tratar sobre temas envolvendo a história de povos africanos, afro-brasileiros e indígenas é essencial para a convivência em uma sociedade inclusiva. Não basta somente conhecer, tem que reconhecer e respeitar a diversidade. Para além desse conhecimento inicial, buscar profundidade a respeito dessa temática. Personagens como Zumbi dos Palmares representa

movimentos sociais de resistência e importantes no cenário brasileiro”.

O mestrando D respondeu:

“Sim, é importante o incremento desses assuntos, que são pertinentes em sala de aula e fora. É relevante, também, a entrada desses assuntos desde a educação básica e em diversos espaços da sociedade”.

O mestrando E respondeu:

“Sim. Os estudantes brasileiros precisam conhecer, independente de seus quantitativos favoráveis a seus posicionamentos religiosos, suas localidades e suas naturezas étnicas, que outros padrões existem, são comuns e precisam ser compreendidos e respeitados. Assim, o respeito as diversidades começariam dentro da escola e alcançariam as ruas”.

O mestrando F respondeu:

“O estado é laico e todas as manifestações ou abordagens, sejam elas do âmbito que for, precisam ter espaço para debate, principalmente no ambiente escolar”.

O mestrando G respondeu:

“A questão deve ser posta sim, independentemente das singularidades, pois, se faz necessário ampliar o conhecimento, desenvolver saberes necessários e importantes dentro da sala de aula, de maneira que os estudantes conheçam a história, respeitem à todos, assim como também, sintam-se pertencentes de alguma cultura abordada e estudada, afim de contribuir para a construção de sua própria identidade”.

O mestrando H respondeu:

“Certamente! Existem dispositivos legais, como a Lei 10. 639/ 03, que obriga o ensino da História da África, como também Afro-brasileira. O Brasil é um país constituído a partir de diversas camadas de violência, o genocídio dos povos originários, por exemplo. Entendo que a (o) professora (o), por intermédio de sua prática pedagógica, pode contribuir com a posituação das relações étnico-raciais, afinal, somos uma população miscigenada, ainda que compulsoriamente e violentamente”.

O mestrando I respondeu:

“Sim, pois abordar essas singularidades de cada um independentemente de etnia, religião, região, classe social ou quaisquer que sejam pode contribuir para o desenvolvimento dos indivíduos com o objetivo até de eliminar qualquer conhecimento prévio que exista em relação a particularidade de cada um”.

O mestrando J respondeu:

“Sim, nesse ponto não é questão de classes, etnias ou religiões e sim que estamos falando da nossa história, do que somos hoje, do que os africanos deixaram na nossa sociedade brasileira, seus legados e lutas, sendo muito pertinente a discussão em sala de aula, pois traz à tona a nossa construção e nossa história de modo a gerar sensibilização e conhecimento sobre as questões étnico-raciais”.

O mestrando K respondeu:

“Desenvolver discussões e trazer à baila a temática da história da África se faz necessária nos ambientes de sala de aula. Porém, é necessário propor um repensar que tenha como foco o respeito a diversidade de construções étnicas, religiosas, regionais e de classes sociais. A ampliação e necessidade de abordagem das questões étnico-raciais não deve tentar causar um apagamento as singularidades já construídas pela comunidade a qual os estudantes já pertencem. O foco deve ser ampliar os conhecimentos e com isso ressignificar as novas formas de ver as diversas construções sociais”.

O mestrando L respondeu:

“Sim, pois as questões referentes a inclusão desses povos no debate vão além das singularidades pessoais dos ambientes e das pessoas que o compõem, reconhecer esses povos como artífices da construção histórica do Brasil é um ato político de inclusão, reconhecimento e de mudança de concepção, dando espaço para a história ser contada pelo lado dos oprimidos”.

7.5.1 Análise das respostas da Questão 3

A ideia central desta pergunta era a de sensibilizar as pessoas que tiveram, tenham e/ou eventualmente terão acesso à leitura do artigo, sobre a questão discutida ao longo de uma de suas seções acerca da hierarquia das opressões. Partindo do pressuposto tão enfatizado por

autores como Marx e Engels segundo o qual a história é melhor concebida como *História das Lutas de Classes*, então na intenção de provocar o debate e nesse sentido perguntaríamos se as outras lutas também não desempenhariam papel importante no contexto de melhor interpretar os níveis diversos de opressões que dominantes exercem sobre os dominados. Seria a ideia de ensejar uma discussão e um convite para que mais pessoas venham a se interessar pelo tema e para modificar atitudes, práticas e procedimentos.

Vários dos mestrandos fizeram alusão ao papel das religiões e ao papel das etnias.

O mestrando **H**, por exemplo, se refere explicitamente que o Brasil se constituiu na violência. É evidente que essa violência tem componentes tanto na dimensão da luta de classes quanto no conflito racial, quanto no que concerne a gêneros, quanto ainda no que se refere ao conflito religioso.

7.6 Questão 4 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas

Na seção do artigo publicado, intitulada ‘Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas’ escrevemos: “Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos aparece com maior destaque, sendo que a categoria parda obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros”.

Com esse excerto do artigo publicado, responda:

- a) A seu ver a Política de Cotas foi bem-sucedida no sentido de promover inclusão de segmentos historicamente excluídos? Por que?
- b) Como superar e/ou mitigar preconceitos oriundos de uma universidade que muda o seu perfil de estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos?
- c) A autodeclaração envolve sensibilidade devido a preconceitos historicamente estabelecidos. A seu ver, pode-se considerar ser um processo traumático? Justifique sua resposta.

O mestrando A respondeu:

“a) Sim. Porque, a Política de Cotas Raciais proporciona a convivência entre grupos étnicos, diminuindo assim, o racismo.

b) Campanhas, pois, a educação constante sobre os fatos é umas das melhores opções para combater e provavelmente diminuir os preconceitos nas nossas vivências.

c) Sim. Pela constante explicação e a comprovação desta autodeclaração”.

O mestrando B respondeu:

“a) Sim, a cada ano a política de cotas tenta selecionar os estudantes que se enquadram nas características étnicas selecionadas. No entanto, essa política se refere ao acesso à Universidade e, não necessariamente, a permanência. Além disso, muito se questiona quais os critérios fenóticos são considerados para essa política de cotas e, somado ao não conhecimento de sua história, o que pode refletir na falta de autorreconhecimento, poderia justificar o número de estudantes que não se declararam.

b) Amplos debates em todos os cursos sobre as relações étnico-raciais e um mapeamento da presença desses indivíduos na Universidade, a fim de oportunizar vagas para esse público.

c) Sim. Se autodeclarar é carregar também as dores, as lutas e o medo que os povos pretos, indígenas etc. carregam por serem quem são. Não é apenas uma decisão, é um modo de vida que, em alguns casos, se autodeclarar pardo ou até amarelo pode indicar que essa pessoa não quer ser incluída no grupo de indivíduos que são mais marginalizados pela sociedade, que são símbolos de escravidão e de classes sociais baixas, visualizando essa autodeclaração como algo que envergonhe e não como orgulho”.

O mestrando C respondeu:

“A) Cursei graduação por cotas e estou no mestrado pela mesma cota. Acredito que na minha realidade enquanto estudante negro tenha sido beneficiado pela política da Ufal.

B) Não consegui compreender.

C) É um processo delicado, na Ufal exige todo um protocolo de identificação, principalmente pelo fato das pessoas usarem as cotas para se beneficiarem ilegalmente de um direito construído historicamente”.

O mestrando D respondeu:

“A) Não, ainda precisa de muitas melhorias e fiscalização para que seja implementada com mais rigorosidade.

B) A forma de mitigar é que este estudo seja mais transversal entre os cursos das universidades, de modo que o conhecimento seja mais amplo e discutido dentro da ufs. Superar é algo mais delicado. Envolve diversos contextos, não somente a universidade.

C) Sim, pode. Este processo de declaração envolve vários fatores socioambientais que pode sensibilizar o indivíduo diante da autodeclaração, inclusive, gera até certos momentos receios e prováveis recusa da população diante de tal declaração”.

O mestrando E respondeu:

“a) Sim. Sempre tem o que ajustar e melhorar, mas com as revisões o processo vai ficando mais seguro. A garantia das cotistas é o grande avanço para a inclusão das comunidades prejudicadas historicamente por questões políticas e culturais. O ingresso desses estudantes ajuda a diminuir a desigualdade de classes e grupos que conseguem acesso a universidade pública.

b) Por meio de campanhas. Só com ações sociais que envolva os próprios estudantes e exponha os casos evidentes de agressões a cor de pele, opção sexual, classe social e outros. podem provocar a paralisação das ações de preconceitos promovida por grupos conservadores.

c) Não. Se afirmar ser da sua própria cor ou opção sexual, independente de qual seja é se conhecer, se aceitar e se identificar como um ser humano com aquela etnia ou orientação sexual. O processo não pode trazer danos ao estado do cidadão e sim ajudá-lo a se autoafirmar”.

O mestrando F respondeu:

“a- A política de cotas promoveu inclusão de segmentos, mas existe ainda uma grande dificuldade dos alunos se sentirem inseridos em algum grupo e com isso, se autodeclararem. Esse processo ainda não teve uma visão específica pra ser solucionado ou pelo menos ter uma abordagem diferenciada.

b- Quando sentimento de pertencimento a uma determinada classe ou grupo não existe e o que é imposto socialmente, toma conta da questão, surgem conflitos internos que nem sempre são bem administrados. A grande questão não é o que a sociedade pensa, mas sim a forma como a pessoa se sente inserida ou não, naquele meio.

c- Todo processo quando não aceito, se torna traumático. Os preconceitos estão enraizados e enfrentá-los, mesmo que se sentindo parte de determinado grupo, pode sim ser traumático, geralmente é isso que acontece devido a problemas já está

estruturados”.

O mestrando G respondeu:

“a) Não. A política de cotas trouxe novas oportunidades para os estudantes historicamente excluídos, mas, ainda sim, não desenvolveu por si só a compreensão desses estudantes acerca do legado cultural a qual pertencem.

b) Para a tentativa de superação dos preconceitos existentes na Universidade, se faz necessário o desenvolvimento de ações e abordagens mais específicas acerca das diferentes culturas, bem como, o proporcionar o conhecimento das histórias que perpassam todas essas culturas.

c) Sim. De forma implícita o estudante pode possuir um trauma acerca do retorno que ele receberá ao se declarar”.

O mestrando H respondeu:

“a) Penso que essa política promoveu avanços no que tange a reparação histórica de povos marginalizados. Contudo, há muito ainda o que se fazer e não basta somente resistir, é fundamental que continuemos resistindo e avançando nessa pauta.

b) Acredito que, no caso dos docentes, um meio é a Formação Continuada, isso pode refletir, inclusive, na Formação Inicial dos Discentes. Já no que se refere aos técnico-administrativos, penso que a gestão da Universidade deveria promover Cursos/ Formação que busque atender a essa demanda social.

c) Pode ser que sim. Mas acredito que é também um processo de autorreconhecimento e rompimento de preconceitos, uma vez que ao termos consciência do lugar que ocupamos em sociedade podemos nos mobilizar para reivindicar melhorias que reverbere não somente em um indivíduos, mas num grupo populacional fadado a subalternidade”.

O mestrando I respondeu:

“a) De certa forma, o percentual de inclusão de pessoas historicamente excluídas aumento na universidade, porém há um longo caminho para ser percorrido, visto que a Políticas de Cotas não é vista como uma solução definitiva com corrigir esse problema. Mudanças estruturais na educação, que garantam maior acesso da população excluída e modificações para que cotistas garantam a permanência e concluam seus ciclos no ensino superior sejam necessárias.

b) Infelizmente o racismo faz parte de nosso cotidiano, mas trata- de algo que precisa ser combatido diariamente. Para que haja as diferenças sejam respeitadas e a igualdade social aconteça. É necessário adotar ações que possibilitem que todos tenham acesso às mesmas

oportunidades. Devido as cotas serem as cotas serem uma medida temporário, é de extrema urgência investir em uma educação pública de qualidade com o objetivo de acabar com a pobreza e diminuir a desigualdade social trazendo benefícios a todos.

c) Sim, pois o indivíduo estará exposto em uma possível situação delicada podendo gerar incertezas a condição onde o próprio se define”.

O mestrando J respondeu:

“a- a política de cotas ao meu ver é um marco muito importante na luta dos segmentos historicamente excluídos, tendo em vista que possibilita uma maior quantidade de pardos, negros e indígenas ao acesso à universidade, é uma luta constante, mas é possível observar uma quantidade crescente nas universidades.

b- as políticas publicas já estão presentes, aliados a isso temos que sempre trazer a tona esses debates nas instituições de modo sempre a acolher, mostrar e refletir sobre os preconceitos de modo a sensibilizar a população que vivemos em uma sociedade diversificada e que precisa de respeito.

c- em muitos casos para uma pessoa aceitar a sua realidade se torna algo difícil devido alguma experiência ruim ligado a cor de sua pele, mas a autodeclararão também pode ser algo libertador”.

O mestrando K respondeu:

“a - A política de cotas faz-se necessária para tentar corrigir as diversa omissões e violências causas aos negros que são excluídos historicamente de participar de diversas atividades sociais, entre elas a educacional.

b - Superar as práticas preconceituosas deve ser uma atividade diária, com a presença de preceitos expressos na lei é também nas discussões que devem ser alimentadas nas diversas facetas que compõem a sociedade contemporânea.

c -A autodeclaração deve ser alimentada para aqueles que se autodeclaram pertencentes a cultura étnico-raciais, porém é necessário maior atenção dos grupos de identificação étnico-raciais. Tal identificação pode se tornar uma prática excludente e até fazer com que determinados grupos deixem de querer utilizar a autodeclaração”.

O mestrando L respondeu:

“a) Sim, como objeto de reparação é o que melhor resultado entregou diante do nosso modelo

de sociedade.

b) Com informação e esclarecimento e agindo com o rigor da lei, quando necessário.

c) Sim, a depender de como o processo de autodeclaração é realizado, nesse caso, levando a muitas pessoas não optarem pelas vagas de cotas”.

7.6.1 Análise das respostas da Questão 4

Esta questão, que lança a importante discussão sobre o papel desempenhado pela Política de Cotas como mitigadora da violência caracterizada pela marginalização histórica das populações, notadamente preta e pobre de nosso país, recebeu respostas bastante ricas cuja análise nem de longe esgotará as suas potencialidades.

Como se trata de tema sensível, o conflito que caracteriza a autodeclaração recebeu muitos pareceres, os quais analisaram tanto a sua pertinência, quanto também ao perigo de falsas declarações surgirem apenas como artifício para atender a interesses escusos.

A despeito de várias ambiguidades e interesses relacionados à autodeclaração, a Política de Cotas foi majoritariamente considerada como benfezeja.

Muitos reconhecem, como o pesquisado/pesquisada **J** que a Política de Cotas realmente constituiu um marco histórico no sentido de mitigar injustiças históricas.

7.7 Questão 5 e as correspondentes respostas dos pesquisados/pesquisadas

A seção de nosso artigo publicado, intitulada 'Violência Epistemológica, Epistemicídios e Genocídios' escrevemos o seguinte excerto: "Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI,6 que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria".

Pergunta-se:

a) Em que medida esses quatro episódios elencados por Grosfoguel (2016) refletem na constituição de nossa sociedade brasileira quanto às suas características de racismo, misoginia e outras opressões?

b) Tal situação recomendaria uma postura curricular no sentido de intervenção sobre o assunto? Justifique sua resposta.

c) Em sua opinião, epistemicídios e genocídios se relacionam necessariamente? Por que?

O mestrando A respondeu:

“a) Sim. Reflete na nossa constituição brasileira, sim. As inúmeras formas de preconceitos, infelizmente estão presentes na história da humana, causando danos de forma geral em relação a todos os crimes de caráter racial, em alguns casos, quem sofre ou já sofreu algum tipo de preconceito, existe sequelas e que muitas vezes são vítimas não só de suicídios, mas também de homicídio.

b) Inicialmente, não só o corpo docente, mas a equipe diretiva, coordenação pedagógica, professores juntamente com os professores. Realizarem ações, socializando o tema e discutindo a relevância do assunto. Que os professores desenvolvam metodologia para serem aplicada em sala de aula, despertando estímulos reflexões nos alunos, abordando tais conteúdos de forma coletiva ou individual, que eles possam elaborar estratégias entre eles que possam combater qualquer tipo de preconceitos, pois é, necessário que os discentes compreendam a diversidade étnico racial e as respeitem.

c) Sim. Existe uma relação entre si. O epistemicídios é a percepção da sociedade por meio de métodos e saberes filosóficos. E o genocídio é promovido pela conquista”.

O mestrando B respondeu:

“a) Esses episódios foram oriundos de povos europeus que por questões culturais, destacando principalmente a religião, aniquilaram diversos grupos étnicos ao longo do mundo, na tentativa de consolidar uma única religião. Durante essas lutas, muitos homens foram escravizados, enquanto as mulheres eram estupradas e mortas em fogueiras - o que não costumava acontecer com os homens, segundo a história - alicerçados em ideais religiosos que concebem a mulher como aliada do mal e símbolo do pecado e da desobediência que pode influenciar os homens ao "mau caminho.

b) Sim, muitas vezes esses assuntos são falados de modo generalista, quando deveriam ser trazidos informações que corroborem com um debate profundo dentro da sala de aula para que se compreenda e problematize a história, não só decorando datas.

c) Sim, normalmente o genocídio ocorre primeiro e depois o epistemicídio aparece como forma de ocultar a história desse povo, justificando-os como seres sem histórias, sem culturas, com hábitos próximo aos animais. Um exemplo disso é a questão dos indígenas no Brasil, de modo que muitos foram mortos porque "não era possível adestrá-los como escravos" e ponto final, ocultando toda uma história desses povos em livros didáticos e em salas de aulas”.

O mestrando C respondeu:

“A) Na perpetuação da violência sofrida através do racismo”.

B) Acredito que uma intervenção curricular é mais que necessária. A educação é a única ferramenta de transformação do homem, se houver uma modificação da educação racista e opressora que o homem de hoje reproduz, amanhã podemos ter resultados diferentes, melhores.

C) genocídio é o apagamento do povo, epistemicídio da história e contribuições culturais. Elas se relacionam porque uma depende da outra para ganhar significado. O genocídio dá a existência ao epistemicídio”.

O mestrando D respondeu:

“A) Pode refletir no preconceito quanto ao que seja diferente, pois essas três vertentes contribuem para opressão das minorias presente na sociedade. E dessa maneira, pode ocasionar a segregação de diversas pessoas em vários lugares e até promover a xenofobia e entre outros tipos de preconceitos.

B) Sim, é necessária uma mudança no currículo, principalmente nos anos finais, para que desde criança tenha uma postura diferente.

C) Se relacionam devido a morte das pessoas que abarcam diversos conhecimentos que são úteis para a sociedade. Então, dizimar uma população, por exemplo, pode ocasionar na destruição de uma cultura que jamais existirá em nossa sociedade. Até mesmo um conhecimento deixará de existir”.

O mestrando E respondeu:

“a) Os episódios de genocídios apontados vêm para afirmar a necessidade de uma política brasileira mais preocupada com as questões raciais e separatistas. Seu reflexo na formação do povo brasileiro se configura nos mais de 3 séculos de escravidão orquestrados pelo Brasil e também pelo genocídio sofrido em Canudos.

b) Sim. Valeria a pena investir em uma transformação com base na formulação curricular para o reconhecimento dos casos e reparação dos prejudicados hereditários.

c) Sim. Epistemicídio em grosso aspecto, elimina determinados grupos com base nos acessos e nas oportunidades, impedindo a inclusão desses corpos diferentes, sejam por sua cor de pele ou orientação sexual, nos diversos espaços. Já genocídio, trata-se da eliminação radical dos corpos de maneira letal. Estes, nos eventos levantados pelos autores, excluem os grupos pelos

mesmos motivos do Epistemicídio”.

O mestrando F respondeu:

“a- A sociedade brasileira é racista, misógina é altamente preconceituosa. Os indivíduos pertencentes às minorias vivem numa luta diária buscando pertencimento e na tentativa de transformá-la, pelo viés social, em igualitária.

b- Sempre serão necessárias intervenções sobre temas que segregam a sociedade, principalmente quando tem fundamentação histórica.

c- Os conceitos caminham juntos e se auto relacionam. Inviabilizar contribuições culturais está associado a exterminar, mesmo que de forma parcial, algum grupo étnico, racial ou religioso”.

O mestrando G respondeu:

“a) Remete a realidade existente no Brasil acerca dos mais diversos preconceitos existentes.

b) Sim. Se faz necessário o desenvolvimento de formações voltadas para os professores que atuam nas mais diversas modalidades, de maneira que, os alunos possam ter um maior conhecimento sobre suas origens e dessa forma, desenvolver o respeito.

c) Sim, pois remetem as desvalorizações das mais diversas culturas e a inferiorização, bem como, a exterminação de um grupo étnico”.

O mestrando H respondeu:

“a) Reflete no fato de sermos um país racista, misógino e intolerante quanto as religiões de matrizes africanas. E acredito que a Educação é pode ser um instrumento no qual podemos nos educar e educar para o rompimento dessas opressões. Pode parecer utópico, mas prefiro esperar, como dizia Paulo Freire, do que perder totalmente a peça na construção de uma sociedade minimente justa e igualitária.

b) Sim. É fundamental que os professores identifiquem, a partir do seu componente curricular, aqueles assuntos propícios para abordar essas questões. No caso do Ensino de Biologia, é possível trabalhar questões sobre o racismo a partir das Células de HeLa, ou ainda, abordar a questão da misoginia por meio da história da Rosalind Franklin.

c) Sim. No caso do epistemicídio que é o apagamento e/ ou “morte” do conhecimento de um povo específico, como os povos indígenas. Uma vez que dizimamos uma etnia indígena, conseqüentemente seu conhecimento também será dizimado, especialmente, aqueles povos

indígenas que são mais restritos, como por exemplo o “índio Tanaru”, conhecido nacionalmente como o “índio do Buraco”.

O mestrando I respondeu:

“a) Como dito anteriormente, apesar das Políticas de Cotas, a reparação histórica em relação a classes que sofreram no passado está bem distante do objetivo em si.

b) Combater principalmente a visão eurocêntrica vista nas escolas. Pois temos como base a visão dos europeus (brancos) que omitem os percursos por exemplo das culturas e história dos negros, os estudantes necessitam conhecer a história de outros pontos de vista”.

O mestrando J respondeu:

“a- sim, acaba criando racismo, misoginia e outras opressões de forma estruturada e enraizada na sociedade, onde algum pensamento acaba se sobrepondo aos genocídio apontados, fora que perdemos muitos saberes devido a tal violência.

b- de certa forma uma intervenção é importante para se combater os preconceitos de modo a sensibilizar toda uma sociedade.

c- sim, tendo em vista que o genocídio traz a eliminação total ou parcial de um determinado grupo, aliado a isso o epistemicídio seria a morte do conhecimento, refletindo a isso o quanto nos perdemos de saberes e conhecimentos devido a inúmeras mortes ceifadas?”

O mestrando K respondeu:

“O racismo, a misoginia são presentes em sociedade com "respaldo" em discursos de opressão, ódio e de eliminação de grupos historicamente excluídos em sociedade. Uma prática social excludente deve ser questionada e discutida nos diversos ambientes sociais. É notório a necessidade de desconstruir essas atividades que excluem a diversidade presente em sociedade. Uma nova postura educacional e curricular é necessário com o foco na superação de práticas discriminatórias e de perseguição a aqueles que não pertencem a cultura dominante. O termo epistemicídios se refere à morte da construção do conhecimento. Ou seja, a sobreposição de uma cultura em detrimento de outra, criando formas de dominação política e ideológica. Já o termo genocídios está relacionado ao extermínio deliberado de um povo. Assim, podemos notar a aproximação dos termos e que eles são complementações”.

O mestrando L respondeu:

“a) na medida que, para haver a colonização, houve uma exploração e um genocídio praticado aos povos nativos, sendo assim, tais heranças ainda refletem nos dias de hoje com relação as práticas preconceituosas.

b) Sim, pois o currículo possui resguardo jurídico, resguardando também o professor ou outro profissional que estiver ministrando tal conteúdo.

c) Sim, pois ambos tratam a aniquilação de uma ideia, um conceito, um povo, ou seja, eliminar ou deturpar a história de um povo também se trata de aniquilar a sua existência”.

7.7.1 Análise das respostas da Questão 5

As respostas dadas a esta questão foram muito ricas e diversificadas. Bem entendido, podemos analisá-las sob diferentes prismas e a presente análise, evidentemente, não esgota, nem minimamente, as potencialidades oferecidas que ensejam outras tantas sob prismas diversificados.

Depreendemos, a partir de praticamente todas as respostas, senão mesmo de todas elas, a natural indignação que a violência praticada contra a **dignidade humana** está refletida em todos os hediondos episódios estudados por Grosfoguel (2016) referidos ao ampliado século XVI. Trata-se, a bem verdade, do horror da colonização. No sentido lato do termo, todos os genocídios/epistemicídios, enquanto violência contra a espécie humana, nos afetam a todos/todas.

Um deles, em especial, nos afeta muito de perto que é o tráfico de escravos a partir do continente africano para trabalhar na lavoura da cana de açúcar, na mineração e em outras atividades no continente americano.

O respondente **L** argumenta que a colonização reflete até hoje as práticas preconceituosas. A resposta dada ao teor dos currículos recebe uma argumentação legalista no sentido de asseverar que há uma garantia para quem ministre. Quanto à correlação entre genocídio e epistemicídio o respondente **A** argumenta que estão muito ligados entre si.

O respondente **K** aduz ainda que os discursos de ódio e de opressão dão “respaldo” a uma pressuposta legitimação do racismo e da misoginia.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para apresentar as nossas considerações aqui, é importante que nos recordemos da maneira pela qual, ambos, a presente Dissertação e o Produto Educacional correspondente, foram construídos.

Se nos ativermos ao Sumário da Dissertação que expressa a estrutura do trabalho, podemos ver que a Dissertação comporta uma Introdução, além de 6 (seis) capítulos e uma lista de referências.

O Produto Educacional correspondente, por sua vez, comporta o Artigo Base da Reflexão e o Questionário dele decorrente que faz ensejar respostas, quando da sua aplicação a sujeitos de uma amostra escolhida.

As respostas obtidas, quando da aplicação do Questionário e sua consequente análise à luz de categorias conceituais consideradas adequadas para esse fim foram apresentadas, mostrando que os resultados obtidos podem ser tanto diversos quanto podem ser convergentes.

Decorre daí, evidentemente, que o Produto Educacional é aplicável em outras situações de ensino.

Todos os participantes responderam às questões formuladas no questionário, sendo que nove deles registraram sugestões aos escritores. A denotação dos respondentes da pesquisa pelas letras **A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L**, foi a garantia da ética na pesquisa e do anonimato dos participantes.

De modo geral, notou-se nas respostas do questionário, posicionamento político, autodeclaração e incentivo à necessidade de continuidade da pesquisa devido a importância do tema para o ambiente educacional. Prosseguindo com a análise, algumas respostas fornecidas pelos participantes, foram destacadas devido à variedade de posicionamentos dos entrevistados.

Com a aplicação dos questionários e durante a sua análise, percebeu-se entre outros apontamentos por parte dos participantes, o destaque para a importância e continuidade da discussão contida na pesquisa. Essas, importância e continuidade, vão desde posicionamentos políticos, autodeclaração, formação continuada por parte do corpo docente e fontes teóricas atualizadas. Um dos desafios encontrados durante o decorrer dos estudos realizados, foi exatamente a carência de literatura no que concerne às fontes para consultas. Tudo isso mostrou-nos então o quão é forte e esperada a ampliação da discussão levantada para novas produções acadêmicas por meio dos futuros pesquisadores. Foi destacado também o resultado obtido durante a coleta de dados no questionário, os 12 participantes colaboraram de maneira

expressiva com a pesquisa, onde apenas três deles não responderam todas as questões e quatro deixaram sugestões e/ou observações para os autores do artigo.

Retomemos a pergunta da pesquisa, como podemos contribuir com a luta antirracista no meio acadêmico? Percebemos que a proposta do estudo promoveu, de modo geral, um diálogo construtivo por parte dos participantes e da pesquisadora, que prontamente se dispuseram abertos à discussão oferecendo a sua colaboração de maneira expressiva, promovendo na universidade o debate quanto às questões étnico-raciais na comunidade acadêmica da Ufal, bem como do necessário combate aos preconceitos.

Espera-se a contribuição no combate aos mais diversos tipos de preconceitos presentes nos muros dessa instituição de ensino, como também despertar nos novos pesquisadores que se debruçam neste tema.

O Produto Educacional, embora inspirado pelo artigo que escrevemos, vai além da peça singular constituída apenas pelo artigo. É constituído também pelo documento em cima do qual o Questionário foi gerado. Deste modo, o artigo se constitui em motivador importante e imprescindível do Produto Educacional correspondente, se bem que este último, repitamos, vai mais além do primeiro na medida em que procura inferir tanto sobre o grau de compreensão de seu teor por parte dos sujeitos que se submeteram à sua aplicação quanto pela pertinência educativa desses sujeitos atuarem no processo de luta contra a iniquidade do racismo.

Trouxemos à baila, aqui nesta Dissertação, a discussão de um tema importante e para tal escrevemos um artigo, formulamos um questionário com base no teor ensejado pelo artigo e analisamos as respostas obtidas a partir de sua aplicação a um conjunto previamente escolhido de professores com base em critérios claríssimos de inclusão/exclusão.

Obtivemos respostas riquíssimas passíveis de serem analisadas à luz de diversos referenciais teóricos e mesmo à luz de um conjunto deles que formam uma adequada e comensurável lógica de análise. Aparecem múltiplas questões que suscitaram enorme interesse por parte desse inteligente grupo de respondentes.

Evidentemente, fizemos algumas escolhas e outras análises podem adotar ainda outras tantas escolhas.

Apareceram, nas respostas obtidas, palavras e expressões linguísticas que podem ser elevadas ao estatuto de categorias conceituais como *Pertencimento*, *Orgulho de sua Origem*, *Conhecimento da História de seus antepassados notadamente a História da África e a dos Povos Indígenas*, *Heranças Culturais*, *Rompimento com o Eurocentrismo*, *Narrativas confrontadas com as correspondentes narrativas eurocêntricas*, *Cotas raciais*, *Pertinência das Políticas Públicas*, *Autodeclarações*, *Escravidão*, *Epistemicídios*, *Genocídios*, *Pilhagem*

Epistêmica, Ocultação de Saberes, Valorização das Culturas e de suas confluências múltiplas e entrelaçadas, embranquecimento, práticas coloniais, neocoloniais, imperialistas, Combate ao Racismo, Combate a preconceitos generalizados, todas elas, enfaticamente correlacionadas entre si, e em certo sentido englobadas no conceito de **dignidade humana** principalmente quando analisados à luz de sua violação.

Deste modo, é elegendo a **dignidade humana** como central que recusamos peremptoriamente a escravidão como hedionda na medida que incompatível com a condição precípua que é a liberdade. Para tal escrevemos o capítulo sobre a **dignidade humana** ao longo do qual essa foi elevada ao estatuto de categoria conceitual central. Tal categoria foi discutida sob a ótica eurocêntrica e na qual, mesmo nessa ótica eurocêntrica, a ambiguidade e a má consciência emergem como mecanismos para os dominadores se livrarem da culpa colocando-a nas costas de suas vítimas.

Finalmente, concluímos que o presente trabalho se constitui em contribuição relevante que suscita interesse, tal como foi fartamente demonstrado quando da aplicação do Produto Educacional aos sujeitos de pesquisa que gentilmente nos ajudaram.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, SÍLVIO LUÍS DE. **Racismo Estrutural**. In: Coleção Feminismos Plurais, RIBEIRO, DJAMILA (Coord.). São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

ALVES, KARINA DIAS. Desconstrução de Margulis de um Ponto de Vista de Popper: Reflexões sobre as Relações Homem-Natureza. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, PPGECIM/UFAL, 2012.

ALVES, KARINA DIAS; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. Sobre as relações Homem-Natureza a partir da desconstrução de Margulis de um ponto de vista de Popper. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 7, n. 1, pp. 71-101, 2012.

ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BAGGIO SAITOVITCH, ELISA MARIA; KUKANOVICH FUNCHAL, RENATA; BERNARDES BARBOSA, MÁRCIA CRISTINA; RUBIM DE PINHO, SUANI TAVARES; EUGÊNIO DE SANTANA, ADEMIR (Orgs.). **Mulheres na Ciência: casos históricos, panoramas e perspectivas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília. 2003. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília. 2008. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm Acesso em 05 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 05 nov. 2020.

DESCARTES, RENÉ. **Discurso do Método**. In: Coleção Os Pensadores, v. Descartes-I, 4a. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1987 [originalmente publicado em 1637].

FARIAS, RUTINEIA MACÁRIO DE. Proposta de Ensino de Ciências e de Ensino de Matemática a partir de Invenções Científico-Tecnológicas de Mulheres Negras: Contributos para uma Pedagogia Antirracista, Antissexista e Antiepistemicida. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, 2022.

GROSGOUEL, RAMÓN. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/Sexismo Epistêmico e os quatro grandes Genocídios/Epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LOSURDO, DOMENICO. Consciência de si, falsa consciência, autocrítica do Ocidente. **In: O Patrimônio Espiritual da Europa**. Lisboa: Edições Cosmos, 1999. [Publicação do Instituto Italiano per gli Studi Filosofici, Nápoles, Itália].

KING JR., MARTIN LUTHER. **A Dádiva do Amor**. São Paulo: Editora Planeta, 2020.

MARX, KARL. O 18 de Brumário de Luís Bonaparte [tradução e notas de Nélio Schneider, prólogo de Herbert Marcuse]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

MARX, KARL.; ENGELS, FRIEDRICH. **O Manifesto Comunista**. Edição Ridendo Castigat Mores, Versão para E-book: ebooksBrasil.com, Fonte digital Rocket Edition, 1999. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 22 nov. 2020.

MUNANGA, KABENGELE. 2019. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica Editora. E-book.

OLIVEIRA, LUIZ FERNANDES DE; LIMA, FABIANA FERREIRA DE. O novo PNE e a Educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo inicial de formação docente. 37a. Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, p. 1-17. 2015.

PASCAL, BLAISE. **Pensamentos**. **In:** Coleção Os Pensadores, 4a., ed., São Paulo: Nova Cultural, 1988.

PLATÃO. **A República**. Livro VII. Edições de Ouro. Tradução de Leonel Vallandro, s/d.

PLATÃO. Mênon. **In: Diálogos Mênon-Banquete-Fedro**. Tradução direta do grego por Jorge Paleikat, Ediouro S/A, s/d.

POPPER, K. R. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

POPPER, K. R. **Tutta la Vita è Risolvere Problemi**, Milão, Bompiani, 2001 (Edição bilingue com textos em italiano e em alemão).

RIBEIRO, DJAMILA. Apresentação à Coleção Feminismos Plurais. **In:** ALMEIDA, SÍLVIO LUÍS DE. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

RODRIGUES, NELSON. À sombra das chuteiras imortais. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 51-52: Complexo de vira-latas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

ROSA, KATEMARI; ALVES-BRITO, ALAN; SOARES PINHEIRO, BÁRBARA CARINE. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Cadernos Brasileiros de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SANTOS, JÚLIA CLÁUDIA DOS; SOUZA, SILVANA PAULINA; SOVIERZOSKI, HILDA HELENA; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. A questão étnico-racial nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da sociedade atual. *Revista Panorâmica*, v. 34, p. 86-111. 2021.

SEIXAS, MARIA CRISTINNE PEREIRA. A contribuição das mulheres para a Física Moderna:

Uma proposta de material de apoio para docentes no ensino básico. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação do Mestrado Nacional Profissional de Ensino de Física (MNPEF) – Polo UFAL, Universidade Federal de Alagoas. 2021.

SEIXAS, MARIA CRISTINNE PEREIRA; GONÇALVES, MARIA DAS GRAÇAS LEOPARDI; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. O Caso Hipácia: (Re)interpretação à Luz de Quatro Grandes Ideias Gregas. **Vitruvian Cogitationes**, v.1, n.1, p. 99-115, 2020. Disponível em: https://rvc.inovando.online/uploads/artigos/99-115-artigo-ufal_arquivo15_1611079622.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

SEIXAS, MARIA CRISTINNE PEREIRA; GONÇALVES, MARIA DAS GRAÇAS LEOPARDI; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. **Revista de Administração do Cesmac, RACE**, v. 9, p. 3-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1375/1057>. Acesso em: 16 dez. 2020.

SHAKESPEARE, WILLIAM. **Hamlet**. In: Great Books of the Western World, v. 27 Shakespeare-II, Encyclopaedia Britannica, INC, William Benton Publisher, Chicago, London, etc. 1952, 22a. impressão, 1978.

SILVA, FABSON CALIXTO DA. Ação Afirmativa, Tensões e Relações Raciais na Educação: Repercussão em torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Direito, Maceió, 2014.

SILVA, IVANDERSON PEREIRA DA; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. ‘Epistemicídio, Ensino de Ciências e a Obra “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada” de Carolina Maria de Jesus’, [submetido para ser publicado em forma de capítulo de um livro sob o patrocínio do doutorado da Rede Nordestina de Ensino - RENOEN] (no prelo).

SILVA, SUSI ALVES. O Potencial dos Jogos da Família Mancala para um Ensino de Matemática Antirracista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Alagoas, 2022.

SPINOZA, B. **Ética**, edição bilíngue latim-português, tradução e notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2008

APÊNDICES

APÊNDICE A

ARTIGO DA PRESENTE DISSERTAÇÃO

A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NAS LICENCIATURAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS DENTRO DA SOCIEDADE ATUAL

Julia Claudia dos Santos
Silvana Paulina de Souza
Hilda Helena Sovierzoski
Jenner Barretto Bastos Filho

Resumo:

Neste trabalho, elegemos como foco a questão das relações étnico-raciais ligadas à educação, em três instâncias: i) no contexto da formação de professores em geral; ii) na contextualização e materialização para o ensino, especificamente, na Universidade Federal de Alagoas; e iii) nas próprias salas de aula da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Vivemos em uma sociedade conflituosa e de tensões dramáticas e, assim, o estudo de tal tema deve levar em conta este cenário de violência causado pela hegemonia da cultura europeia em detrimento de padrões sociais e epistêmicos de outras lavras culturais. O nosso objetivo consiste em refletir sobre a política nacional de educação para as relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas promovendo epistemicídio (in)consciente. A fim de dar conta deste complexo problema, lançamos mão de um conjunto de referenciais teóricos que se utilizam de conceitos, tais como: epistemicídio, genocídio, genocídio epistêmico, ocultação programática de saberes, racismo estrutural, pilhagem epistêmica, legado passivo da escravidão, entre outros, os quais articulamos para formar um todo coerente. A partir do nosso presente estudo chegamos à conclusão segundo a qual as atuais exigências da legislação educacional brasileira, no sentido da inclusão do ensino das culturas afro-brasileira e africana no currículo educacional, não são efetivadas pelo fato dos professores ainda carecerem de formação minimamente adequada para que tais temas transversais sejam trabalhados em situações de sala de aula.

Palavras chave:

Epistemicídio. Cotas. Ações Afirmativas. Invisibilidade cultural. Ocultação cultural.

EL PROBLEMA ÉTNICO-RACIAL DE LAS LICENCIAS DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DE ALAGOAS DENTRO DE LA SOCIEDAD ACTUAL

Resumen:

En este trabajo, elegimos como foco el tema de las relaciones étnico-raciales vinculadas a la educación, en tres instancias: i) en el contexto de la formación docente en general; ii) en el contexto y materialización para la docencia, específicamente, en la Universidad Federal de Alagoas; y iii) en las propias aulas de educación infantil, primaria y secundaria. Vivimos en una sociedad conflictiva con tensiones dramáticas y, por tanto, el estudio de esta temática debe tener en cuenta este escenario de violencia provocado por la hegemonía de la cultura europea en detrimento de los patrones sociales y epistémicos de otros campos culturales. Nuestro objetivo

es reflexionar sobre la política nacional de educación para las relaciones étnico-raciales en los cursos de pregrado de la Universidad Federal de Alagoas promoviendo el epistemicidio (no)consciente. Para abordar este complejo problema se utilizó un conjunto de referencias teóricas que utilizan conceptos como: epistemicidio, genocidio, genocidio epistémico, ocultamiento programático del conocimiento, racismo estructural, saqueo epistémico, legado pasivo de la esclavitud, entre otros que articulamos para formar un todo coherente. De nuestro presente estudio llegamos a la conclusión de que los requisitos actuales de la legislación educativa brasileña, en el sentido de incluir la enseñanza de las culturas afrobrasileña y africana en el currículo educativo, no se cumplen debido a que los docentes aún carecen de una formación mínimamente adecuada. para que estos temas transversales se trabajen en situaciones de aula.

Palabras clave:

Epistemicidio. Cuotas. Acciones Afirmativas. Invisibilidad Cultural. Ocultación Cultural.

THE ETHNIC-RACIAL PROBLEM IN THE CONTEXT OF UNDERGRADUATE LEVEL AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ALAGOAS WITHIN THE CURRENT SOCIETY

Abstract:

In this work, we chose as a focus the issue of ethnic-racial relations linked to education, in three instances: i) in the context of teacher training in general; ii) in the context and materialization for teaching, specifically, at the Federal University of Alagoas; and iii) in the nursery, elementary and high school classrooms themselves. We live in a conflictive society with dramatic tensions and, therefore, the study of this theme must take into account this scenario of violence caused by the hegemony of European culture to the detriment of social and epistemic patterns of other cultural fields. Our objective is to reflect on the national education policy for ethnic-racial relations in undergraduate courses at the Federal University of Alagoas promoting (un)conscious epistemicide. In order to deal with this complex problem, we used a set of theoretical references that use concepts, such as: epistemicide, genocide, epistemic genocide, programmatic concealment of knowledge, structural racism, epistemic looting, passive legacy of slavery, among others, which we articulate to form a coherent whole. From our present study we came to the conclusion that the current requirements of Brazilian educational legislation, in the sense of including the teaching of Afro-Brazilian and African cultures in the educational curriculum, are not carried out because teachers still lack minimally adequate training so that such cross-cutting themes are worked on in classroom situations.

Key words:

Epistemicide. Quotas. Affirmative Actions. Cultural Invisibility. Cultural Concealment.

Introdução

Tanto quanto sabemos, o fenômeno da violência percorre toda a história humana. A constatação deste fato não significa que devemos naturalizá-la como inevitável; muito pelo contrário. Em nome da Justiça e da mais legítima Utopia em vista de um mundo melhor temos o dever inquebrantável e irrecusável de combatê-la em quaisquer de suas múltiplas formas,

sejam hediondas, explícitas, implícitas, ou mesmo subliminarmente ocultas.

Para qualquer significado que venhamos a atribuir ao conceito violência, há sempre, inevitavelmente, uma contrapartida enquanto elemento subjacente, ou até mesmo explicitamente, de um saber e de uma potencialidade humana que redundam em eliminação, total ou parcial, o que acarreta também um problema epistemológico claramente posto.

Neste contexto amplo, multifacetado e de múltiplos vieses, surgem vários neologismos e expressões emergentes como epistemicídio, epistemologias femininas, epistemologias do Sul, etnociências, entre outros. Tais neologismos e tais expressões emergentes ou decorrem a partir do termo grego *episteme* ou são de alguma maneira correlacionadas com ele. Todos esses termos se referem a *epistemes*, aqui interpretadas largamente e legitimamente como saberes, os quais por alguma ação de violência ou são eliminados, total ou parcialmente, ou são ocultados, senão pilhados, e por isto se tornam invisíveis.

Os fenômenos do colonialismo, do neocolonialismo, do imperialismo e seus correlatos racismo, sexismo, feminicídio, entre outros, implicam em uma violência epistemológica que é internalizada tanto por dominadores quanto por dominados, em uma pressuposta e forjada hierarquia entre saberes "superiores" e saberes "inferiores".

A concepção conhecida por "complexo de vira-lata", cunhada pelo dramaturgo brasileiro Nelson Rodrigues (1993)¹⁷, é uma demonstração das possíveis e múltiplas expressões dessa submissão que, sem dúvida, constitui grave violência epistemológica.

Como os currículos nas escolas são expressões dessa hierarquia epistemológica e dessa hegemonia política imposta pelos opressores a seus dominados, que a aceitam suave ou compulsoriamente, então em tais currículos são ressaltadas muito enfaticamente figuras masculinas, brancas, de lavra cultural greco-romana, protagonistas de um saber, portanto de uma *episteme* de índole eurocêntrica, etnocêntrica e androcêntrica que, na mais "suave" e "branda" discriminação é capaz de ocultar e invisibilizar grandes personalidades femininas, inclusive até mesmo daquelas circunscritas ao próprio eurocentrismo e ao etnocentrismo europeu. Em outras palavras, até mesmo seminais figuras femininas eurocêtricas e etnocêtricas foram, e ainda são, discriminadas (BAGGIO SAITOVITCH *et al.*, 2015;

¹⁷ A expressão "complexo de vira-lata" cunhada em 1958 pelo dramaturgo Nelson Rodrigues, passou, a partir de então a expressar, no sentido lato do termo, qualquer sentimento de inferioridade que nós brasileiros venhamos a internalizar devido a preconceitos de diversas ordens que nos afetam, notadamente o preconceito contra a miscigenação. Em famoso artigo à revista *Manchete* em 1958 por ocasião do embarque da seleção brasileira que iria disputar a Copa do Mundo na Suécia, Nelson Rodrigues expõe criticamente esse sentimento de "complexo de vira-lata", o recusando com especial maestria e reagindo contra ele ao expressar votos de confiança no desempenho da seleção que como sabemos brilhou, mostrando ao mundo jogadores excepcionais entre os quais Pelé e Garrincha. Para uma leitura desse emblemático artigo ver <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>.

PEREIRA SEIXAS, LEOPARDI GONÇALVES, BASTOS FILHO, 2020; PEREIRA SEIXAS, LEOPARDI GONÇALVES, BASTOS FILHO, 2021).

O nosso foco está centrado em estudar repercussões em termos de relações étnico-raciais no contexto da nova configuração representada pelos estudantes ingressos na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), nas duas primeiras décadas do presente século, por meio de políticas públicas de ações afirmativas. Então, faz-se necessário que tenhamos algumas considerações de maneira panorâmica sobre a história do Brasil e a história da Ufal, instituição para a qual dirigimos a nossa análise. Assim, o objetivo deste texto é refletir sobre a política nacional de educação para as relações étnico-raciais nas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas que de alguma maneira contenha potencialidades para combater e envidar esforços para evitar epistemicídio (in)consciente. O conteúdo em cima do qual nos debruçamos foi composto a partir da leitura de textos relacionados à temática, análise de dados disponibilizados pela universidade e vivência dos autores no que concerne às questões étnico-raciais. Reconhecemos que as questões étnico-raciais possuem implicações antes e na educação básica, envolvendo educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cujas características e aspectos sociais/científico/filosóficos não serão tratados neste artigo.

A História do Brasil pode ser considerada, para efeitos didáticos como dividida em três períodos gerais que são, respectivamente, Colônia, Império e República. A Colônia compreende desde a assim chamada descoberta por Pedro Álvares Cabral em 1500 (os portugueses usam o termo achamento do Brasil) até 1822, com a assim chamada independência do Brasil; como a colonização portuguesa não se deu imediatamente à descoberta, tivemos um período de capitânicas hereditárias com o fito de proteger o território recém conquistado da cobiça de piratas e outros pretendentes. Essa defesa foi capitaneada por nobres portugueses que com a posse de tais capitânicas hereditárias, imensos territórios por concessão da Coroa portuguesa, tinham o mister tanto de desenvolvê-las quanto de defendê-las da cobiça de outros. A colonização começa efetivamente, assim podemos considerar, com a missão de Martim Afonso de Souza que funda a vila de São Vicente, em São Paulo, em janeiro de 1532 e mais enfaticamente com a expedição de 1549 que funda, o que é hoje, a cidade do Salvador, que a partir de então passa a ser a capital da Colônia. A fase de Império compreende de 1822 até a Proclamação da República em 1889; e, a partir de 1889 até então, 2021, vivemos a fase republicana com muitos percalços, muito autoritarismo, entremeados com raros períodos de liberdade e essa é, a grossíssimo e resumidíssimo modo, a nossa história.

A História do Brasil também é constituída por violência explícita que consiste no instituto da escravidão que se inicia com os primórdios da chegada dos portugueses até o ano

de 1888 representado pela assim chamada Abolição da Escravatura. Se arbitrarmos esse período como o de 1532 (fundação de São Vicente) até 1888, então são demandados 356 anos de escravidão; se arbitrarmos esses períodos como de 1549 (fundação da cidade de Salvador) até 1888, então são demandados 339 anos de duração desta iniquidade. Qualquer que seja o critério por nós adotado, esse período de aproximadamente três séculos e meio de escravidão constitui pesado passivo social em relação ao qual não superamos até então, não obstante alguns períodos em que camadas menos privilegiadas foram minimamente consideradas como na Consolidação da Leis do Trabalho (CLT) e mesmo assim algumas delas em períodos autoritários como na Ditadura de Vargas. Tais circunstâncias são de tal maneira relevantes em um país desigual como o nosso, que quando consideramos relações étnico-raciais não podemos, e com maior razão, não devemos deixar de levar em conta essa história.

Logo após a Abolição da Escravatura (incompleta e lacunar) houve uma ausência de políticas públicas de assentamento desses antigos escravos que a partir de então ficaram ao léu, sem saúde, educação e segurança. A República Velha preferiu dar mais atenção aos prejuízos dos ex-donos de escravos considerados como mera mercadoria e apostaram na imigração europeia e japonesa para suprir a antiga mão de obra escrava sendo que esses imigrantes brancos e amarelos (no caso dos japoneses) também passaram por graves agruras, pois eles assim se submetiam por necessidade premente de sobrevivência.

Para caracterizar o aspecto educacional, a nossa história revela um desprezo descomunal pela formação letrada de seu povo, desde a época da catequese jesuítica até então. Em que pese o fato de, a duras penas, termos conquistado a partir da quarta década do século XX uma rede de universidades públicas (estaduais e federais) de crucial presença e importância estratégica para o desenvolvimento do país, rede essa cuja função social é inequívoca, ainda assim estas instituições de ensino continuam a sofrer pesados ataques das forças obscurantistas, negacionistas, atrasadas, privatistas e reacionárias do país.

Tudo isso reflete a triste realidade de uma universidade tardia. Somente em pleno século XX, no ano de 1934, foi fundada a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) foi criada em 1961, ou seja, apenas há aproximadamente 60 anos. No nosso estado de Alagoas, ainda persiste uma realidade muito impregnada da mentalidade de senhores de engenho e usineiros e a criação da Ufal em 1961, e mais recentemente a sua interiorização, foram contrapontos fundamentais que permitiram superar parcialmente alguns desses obstáculos, também devido às políticas públicas afirmativas de inclusão social, principalmente nos governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016), este último período interrompido pelo vergonhoso golpe de Estado que afastou Dilma em 12 de maio de 2016 e definitivamente

mediante uma farsa que se configurou em 31 de agosto de 2016 quando o golpista Temer assumiu definitivamente a presidência da república.

E aqui encerramos esta breve caracterização a fim de situarmos o problema das relações étnico-raciais de maneira mais consubstanciada. Em seguida procederemos a outras caracterizações que nos ajudem a trabalhar o foco das relações étnico-raciais em cima dos aspectos aqui trazidos para a nossa análise.

Violência epistemológica, epistemicídios e genocídios

Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI,¹⁸ que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria.

Grosfoguel (2016) argumenta que para todos esses genocídios praticados há uma contrapartida de eliminação, total e/ou parcial, de saberes e que tal fenômeno de violência epistemológica passa a receber a denotação de epistemicídios, querendo com isso se dizer que além das inúmeras mortes humanas ceifadas em massa, há também saberes que são eliminados em detrimento do imenso patrimônio construído por toda a humanidade, que assim se vê seriamente restringida a saberes que se tornaram hegemônicos por violência.

Análise profunda sobre o tema, embora sob um ponto de partida diverso daquele de Grosfoguel, foi feita pelo filósofo italiano Domenico Losurdo (LOSURDO, 1999) em um brilhante e muito bem documentado capítulo que compõe um livro dedicado à unificação europeia. No capítulo intitulado Consciência de Si, Falsa Consciência, Autocrítica do Ocidente, Losurdo articula uma bela crítica à falsidade das promessas do liberalismo, da liberdade festejada e da democracia decantada em prosa e verso e mostra o abismo entre o que se diz e o que se pratica¹⁹. A análise que ele faz é de tal maneira penetrante que é capaz de considerar,

¹⁸ O século XVI, tal como sabemos, está compreendido entre os anos de 1501 a 1601. Os eventos tenebrosos de genocídios/epistemicídios a que Grosfoguel se refere ultrapassam um pouco esse período, razão pela qual ele trata de 'longo século XVI'.

¹⁹ Losurdo, em seu capítulo, documenta pareceres de vários pensadores que, de maneira ambígua ou não, fazem apologia da liberdade e do liberalismo, mas ao mesmo tempo expressam notável desprezo pelos outros povos não europeus. Por brevidade, vamos citar aqui apenas o parecer de um deles, o filósofo David Hume, que declarou: "De um negro pode obter-se tudo, se lhe oferecermos uma bebida alcoólica forte. Por um barril de aguardente vende facilmente não só os filhos, mas também a mulher e a amante" (HUME *apud* LOSURDO, 1999, p. 274).

com grande propriedade, a violência intelectual que autores ocidentais eurocêntricos praticam ao inverter o ônus da culpa ao responsabilizar precisamente as vítimas da hediondez sofrida e, por conseguinte, absolver os algozes que desta maneira escapam do julgamento da história²⁰. A crítica de Losurdo vai além da crítica às ambiguidades morais e éticas de autores iluministas e aborda também a oscilante forma de conceber, por parte de importantes autores predominantemente europeus, a geopolítica europeia, como a que consiste em adotar a Rússia como às vezes pertencente à Europa e às vezes como fora da Europa.

Losurdo (1999), outrossim, prossegue na sua penetrante análise passando, pois, a considerar a Guerra do Golfo (a primeira de 1991) na qual pensadores como Popper, brilhante como filósofo da ciência, mas politicamente ultrarreacionário, insiste em atribuir aos povos do terceiro mundo uma minoridade intelectual e uma minoridade política totalmente em oposição à pressuposta chamada em prol do *sapere aude* kantiano²¹ e das palavras de ordem do Iluminismo como Liberdade, Fraternidade e Igualdade. O ultrarreacionário Popper chega a julgar os povos do terceiro mundo como um misto de crianças em um jardim infantil e de demônios e desta maneira essas crianças demônios devem ser combatidas com a máxima "determinação" em nome da liberdade e da civilização. Assim, o filósofo passa a justificar a guerra como legítima. A hipocrisia do neoliberalismo e do imperialismo se desnudam completamente!

Pensamos que as análises, respectivamente, de Grosfoguel (2016) e de Losurdo (1999) convergem e aqui gostaríamos de enveredar pelo foco que tal tentativa histórica de tornar invisível outros saberes, por violência, perpassa por diversos caminhos e apresenta vários e diversificados aspectos.

Certamente, essas violências se interconectam e se entrelaçam; dispomos de vários quadros teóricos para que possamos compreendê-las, sendo alguns desses quadros explicativos próximos uns dos outros, outros díspares entre si, o que nos convida a enfrentar desafio considerável enquanto educadores estudiosos desses temas.

O nosso foco aqui é o de refletir à luz de alguns desses quadros os graves problemas

²⁰ “Há disso um exemplo clamoroso. Em 1842, Edgar Quinet, ao traçar as grandes linhas da história do Ocidente, depara com a conquista da América pelos espanhóis. Não pode envolver em silêncio o extermínio das populações indígenas, mas encontra uma explicação, ao mesmo tempo engenhosa e tranquilizadora: é verdade que o extermínio dos índios era imputável à Espanha, um país que, sem dúvida nenhuma, faz parte do Ocidente. No entanto, ao mesmo tempo, a Espanha encontrava-se sob a influência decisiva da cultura e da religião do Islão, que assim, aparece como sendo o verdadeiro autor, ainda que indireto do massacre dos índios” (LOSURDO, 1999, p. 272-273).

²¹ O *sapere aude* kantiano pode ser interpretado como o grito em prol da autonomia dos indivíduos, ou seja, o de pensarem pelas suas próprias e respectivas cabeças e assim recusarem a atitude de minoridade intelectual de pensarem por meio de um tutor ou guia.

étnico-raciais presentes em nosso país correlacionados com a desigualdade e o racismo estrutural, decorrentes de um pesado legado de três séculos e meio de escravidão, acompanhado de uma incompleta abolição desta, para se dizer o mínimo (ALMEIDA, 2019) e o reflexo destes problemas na universidade, especificamente a Universidade Federal de Alagoas e sua política de ação afirmativa. O tamanho de nosso desafio torna-se visível quando constatamos que as políticas públicas inclusivas e progressistas, em que pese alguns progressos pontuais, ainda não foram capazes de superar tal ignomínia em nossa sociedade.

A hierarquia das opressões

Marx e Engels escrevem logo no começo do capítulo I do famoso Manifesto Comunista, capítulo esse intitulado Burgueses e Proletários, o seguinte e emblemático texto: “A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (MARX; ENGELS, 1999, p. 7, [originalmente escrito em 1848]).

Em imediata continuidade ao excerto precedente, escrevem:

Homem livre e escravo, patricio e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, tem vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX; ENGELS, p. 7, 1999, [originalmente escrito em 1848]).

As diretrizes gerais consubstanciadas pelas ideias expostas nos dois excertos de Marx e Engels, que acabamos de dispor, são muito influentes e podem ser interpretadas pelo menos à primeira vista, como uma ênfase toda especial no fato de que a contradição principal, historicamente constatada em quaisquer tempos progressos, e inclusive hodiernamente, está circunscrita, em primeiríssima instância, às lutas de classes. Marx e Engels escrevem em 1848 e muitos pensadores hodiernos seguem, total ou parcialmente, tais concepções. Na época em que foi escrito O Manifesto Comunista, a Revolução Francesa de 1789 estava vivamente presente na análise dos autores, bem como se faziam igualmente presentes os conflitos da época na Europa como desdobramentos da própria Revolução Francesa, assim como ainda de outros fenômenos conflituosos na Europa. Tudo isso está ricamente documentado na seminal obra de Marx, como um todo, inclusive em seu livro intitulado O 18 de Brumário de Luís Bonaparte (MARX, 2011 [originalmente escrito em 1852]).

A partir da segunda metade do século XX outros fenômenos envolvendo conflitos de

outras ordens vieram mais explicitamente à baila nas preocupações dos autores, o que não significa que muitos destes aspectos não tivessem vindo a lume antes mesmo da primeira metade do século XX e até mesmo em épocas mais distantes. O fato é que as questões conflituosas envolvendo relações étnico-raciais e de gênero sempre estiveram de uma maneira ou de outra na ordem do dia. Basta que nos lembremos que o colonialismo, o neocolonialismo e o imperialismo estão definitivamente conectados com essas mesmas questões.

Vamos trazer para as nossas considerações um ponto de vista muito interessante que Djamila Ribeiro explicou na Apresentação da Coleção Feminismos Plurais e da qual o volume de Silvio de Almeida é um dos seus componentes. Ribeiro (2019) escreve nesta Apresentação um texto, cujo excerto por nós escolhido, será objeto de nossa reflexão, principalmente no que diz respeito à comparação com as ideias anteriormente trazidas à baila. Ela escreve:

Escolhemos começar com o feminismo negro para explicitar os principais conceitos e definitivamente romper com a ideia de que não se está discutindo projetos. Ainda é muito comum se dizer que o feminismo negro traz cisões ou separações, quando é justamente o contrário. Ao nomear as opressões de raça, classe e gênero, entende-se a necessidade de não hierarquizar opressões, de não criar, como diz Angela Davis, em “As mulheres negras na construção de uma nova utopia”, “primazia de uma opressão em relação a outras”. Pensar em feminismo negro é justamente romper com a cisão criada numa sociedade desigual. Logo, é pensar projetos, novos marcos civilizatórios, para que pensemos um novo modelo de sociedade. Fora isso, é também divulgar a produção intelectual de mulheres negras, colocando-as na condição de sujeitos e seres ativos que, historicamente, vêm fazendo resistência e reexistências (RIBEIRO, 2019).

No texto que reproduzimos, Ribeiro defende a tese segundo a qual se falar em “feminismo negro”^{22, 23} não traz cisões ou separações como comumente se afirma; ela vai argumentar que, contrariamente ao ponto de vista habitualmente defendido, o que se quer dizer é que as opressões de raça, classe e gênero não devem ser hierarquizadas.

Outrossim, à luz de uma tese de Angela Davis exposta em seu livro *As Mulheres Negras na Construção de uma Nova Utopia*, segundo a qual “não se deve dar primazia” a uma opressão em detrimento das demais, Ribeiro (2019) continua a sua linha argumentativa em prol de que a expressão “feminismo negro”, em vez de provocar cisões, é algo que unifica.

Ribeiro (2019) ainda argumenta, segundo a nossa inferência, que esse é o melhor

²² A expressão “feminismo negro” poderia dar margem a expressões similares como feminismo branco, feminismo árabe, feminismo indígena etc., fato que em princípio não serviria para unificar os diversos feminismos. Ribeiro (2019) vai argumentar diferentemente deste ponto de vista ao escrever que longe de representar cisões, tal expressão é unificadora na medida em que contribui para não emprestar hierarquias às opressões de raça, classe e gênero.

²³ A nosso ver, a expressão “feminismos plurais”, contudo, é mais unificadora que a expressão “feminismo negro”.

caminho para se pensar em novos marcos civilizatórios e em um novo modelo de sociedade, além de prover o encorajamento em prol da produção intelectual de mulheres negras, que dessa maneira se afirmam legitimamente como sujeitos pensantes e seres ativos.

O ponto que gostaríamos de dar ênfase agora nesta nossa discussão é o da comparação entre, por um lado, a adoção de uma análise que empresta hierarquia à opressão representada pelas lutas de classes e, por outro lado, a adoção que reivindica que não se deve dar primazia a um tipo de opressão em detrimento das demais existentes.

Em conversas informais já ouvimos muitas pessoas falarem que por mais que uma mulher burguesa venha a sofrer opressão pelo fato de ser mulher, esta opressão é diferente daquela sofrida por um operário explorado à exaustão, em desgastante jornada de trabalho. Além disso, costuma-se dizer que uma mulher operária negra sofre opressões de diversas ordens, ou seja, por ambas as suas condições: de classe e de raça.

A questão é difícil, pois, se quisermos ampliar a abrangência de nossa análise, então devemos também levar em conta que muito se disse que a luta em prol de um ambiente saudável está emaranhada de maneira complexa com o modelo de desenvolvimento hegemônico. Esse modelo envolve muitas contradições econômicas o que também é provedor da exclusão de todos os modos de vida que não se coadunam com o seu projeto hegemônico de desenvolvimento.

Subjacentemente ou explicitamente, um tal desenvolvimento pretende sujeitar todos a esse modelo hegemônico em detrimento mesmo de todos os demais modelos alternativos ou pensáveis. Isso inclui opressão sobre povos, sobre comunidades indígenas e neste contexto, também emergem inevitavelmente questões de raça e de gênero por mais que sejam diferenciadas as suas nuances.

Embora cada vez mais o desenvolvimento científico seja claro em corroborar que raça é uma questão muito mais social e historicamente construída e quase nada tem a ver com genética enquanto ciência que lhe pudesse dar alguma substância, as fortes correlações, por exemplo, exibidas pelo perfil da população carcerária, são eloquentes em mostrar que todos esses níveis de opressão coexistem.

Um outro exemplo de que a questão histórica e socialmente construída das relações étnico-raciais devem vir à tona e que, além disso, interpretar o fenômeno complexo da natureza das discriminações à luz apenas das lutas de classes seja algo muito incompleto e claramente lacunar, é o exemplo da Revolução Haitiana. A respeito disso, Almeida (2019) nos traz um relato que pode ser explorado.

No século XVIII, mais precisamente a partir do ano de 1791, o projeto

de *civilização* iluminista baseada na liberdade e igualdade universais encontraria sua grande encruzilhada: a Revolução Haitiana. O povo negro haitiano, escravizado por colonizadores franceses, fez uma revolução para que as promessas de liberdade e igualdade universais fundadas pela Revolução Francesa fossem estendidas a eles, assim como foram contra um poder que consideraram tirano, pois negava-lhes a liberdade e não lhes reconhecia a igualdade. O resultado foi que os haitianos tomaram o controle do país e proclamaram a independência em 1804 (ALMEIDA, 2019, p.19-20)²⁴.

Em imediata continuidade, Almeida desenvolve a sua argumentação no parágrafo seguinte:

Com a Revolução Haitiana, tornou-se evidente que o projeto liberal iluminista não tornava todos os homens iguais e sequer faria com que todos os indivíduos fossem reconhecidos como seres humanos. Isso explicaria por que a *civilização* não pode ser por todos partilhada. Os mesmos que aplaudiram a Revolução Francesa viram a Revolução Haitiana com desconfiança e medo, e impuseram toda a sorte de obstáculos à ilha caribenha, que até os dias de hoje paga o preço pela liberdade que ousou reivindicar (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Preliminarmente aqui, Almeida (2019) apresenta uma conclusão que não deixa de espelhar a lacunar abordagem de tratar um fenômeno complexo e multifacetado apenas como circunscrito à luta de classes, não esquecendo jamais que as lutas de classes, sem dúvida, também representam uma importante dimensão da discriminação e das desigualdades entre os humanos. Almeida continua:

Ora, é nesse contexto que a raça emerge como um conceito central para que a aparente contradição entre a universalidade da razão e o ciclo de morte e destruição do colonialismo e da escravidão possam operar simultaneamente como fundamentos irremovíveis da sociedade contemporânea. Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a submissão e destruição de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Ora, que iluminismo é este que se restringe apenas aos europeus? Trata-se, evidentemente, de um iluminismo, para se dizer apenas o mínimo, pouco sincero pois além de não considerar a legitimidade dos humanos negros do Haiti, perpetra gravíssima discriminação em detrimento da mais alta dignidade do ser humano.

Deste modo, é nossa intenção aqui neste trabalho que todas essas abordagens desde as

²⁴ Este excerto de Almeida foi tirado de uma edição de seu livro em pdf, para a qual não existe a enumeração das páginas. Deste modo, optamos por enumerar tanto este excerto quanto os dois seguintes pela enumeração do arquivo correspondente em pdf.

que exploram os conceitos de genocídios e epistemicídios, apontadas por Ramón Grosfoguel (2016), como também aquelas que ensejam considerações críticas acerca da má consciência europeia trazidas por Domenico Losurdo (1999), entre outras, possam e devam conversar com os elementos que trouxemos para o nosso escrutínio nesta seção, atinente aos pensamentos de Marx e Engels (1999), de Djamila Ribeiro (2019) e de Silvio de Almeida (2019).

Diante de tantos exemplos do dia a dia e da publicação de diversos autores, como os elencados acima, passaremos a refletir sobre o envolvimento do Plano Nacional de Educação (PNE) e as questões étnico-raciais, especialmente aquelas dentro de uma instituição pública de ensino superior do nordeste do Brasil.

Assim, podemos eleger como foco o problema das relações étnico-raciais no contexto de uma universidade federal nordestina como a nossa Universidade Federal de Alagoas cujo perfil de ingressos mudou substancialmente, mas não suficientemente, nas duas primeiras décadas do século XXI.

Ações étnico-raciais suscitadas pelo Plano Nacional de Educação

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), onze anos após a regulamentação da Lei 10.639/03, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei 9.394/96, em seus artigos 26-A e 79-B, passou-se a recomendar que fosse ministrado o ensino da cultura afro-brasileira e africana, em todo campo curricular da Educação Básica Nacional, principalmente nas disciplinas de Educação Artística, História e Literatura.

Apesar da lei e do plano acima citados garantirem o ensino da cultura afro-brasileira e africana, alguns pontos são ignorados em relação ao conhecimento deste. É possível trabalhar o tema na escola básica, através de exemplos apontados no material didático e testemunhado pelos alunos, seja através da televisão ou do convívio diário, tornando possível a discussão na instituição sobre a luta contra todo tipo de desigualdade e discriminação.

No PNE é enfatizada em uma de suas diretrizes envidar esforços para minimizar as desigualdades presentes na educação, promovendo cidadania e quebra de preconceitos existentes no espaço escolar. É assegurado o direito aos participantes da escola a não sofrerem preconceito de qualquer natureza. Com isso, alguns questionamentos chamam a atenção e merecem discussão, visto que tratar de tal tema em sala de aula requer preparação por parte dos docentes. Estes professores, em sua maioria, não recebem preparação durante a sua formação.

Tem-se como exemplo, a graduação de um de nós, autores do presente trabalho, em que a disciplina em foco aparece na matriz curricular, foi cursada como eletiva e hoje tornada

obrigatória. Esta disciplina apresenta temas elencados na ementa, no entanto sem tratar da parte prática da formação do graduando para a sala de aula da educação básica. Deve-se considerar que o mister de ensinar sob esta ótica passa por alterações significativas a cada semestre, cabendo à/ao professora/r, que ministra formação para docentes e aquelas/aqueles que ensinam na escola. O processo de formação ainda se encontra agravado pelo fato de não se dispor de apoio teórico para embasamento desta abordagem, enquanto existe também uma preparação claramente insuficiente do corpo docente, na formação bem como na educação básica desse, para dar conta do desafio que emerge.

Inquieta-nos que com a conclusão do curso, a/o professora/r não terá embasamento acerca dos conhecimentos requeridos para dar conta da missão de refletir sobre a história da cultura afro-brasileira e africana, e por conseguinte este problema se reflete na formação dos graduandos. Situações como estas já se encontram postas, sem resolução na escola, mas é necessária a presença de professores qualificados para promover uma ação pedagógica que potencialize caminhos, para que venhamos a alcançar uma sociedade justa e igualitária. A propósito, Oliveira e Lima (2015) afirmam que “... a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). É por meio desta/e educadora/r, utilizando diálogos, que se pode levar à reflexão e a mudanças para as próximas gerações.

Tendo ainda como referencial o racismo, um tema de difícil abordagem, como trabalhá-lo sem machucar alguém? Dos muitos que podem ser citados, o preconceito ligado à cor da pele contempla diversos âmbitos, como as características físicas de cada indivíduo, como ter cabelo cacheado ou assumir costumes religiosos correspondentes às suas crenças que a/o associam à sua identidade, constituem-se em algo que incomoda algumas pessoas da sociedade, seja por comentários ou por outras atitudes discriminatórias. Um comentário bastante incisivo menciona que “... a atuação do profissional docente na sua relação professor/aluno é, se não o mais importante, o fator mais decisivo na desconstrução de uma educação racializada” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). É por meio deste educador, que uma ponte suscitando o diálogo entre professor e aluno pode levar à reflexão e a mudanças para as próximas gerações. Essa pode ser a diferença principal na evolução do processo de construção dessa ponte.

Estes assuntos precisam ser articulados entre os estados, municípios e o Distrito Federal, para promover a memória nacional e consolidar o ensino da cultura e história das/os afro-brasileiras/os e africanas/os, para assim construir uma identidade fortalecida.

Quaisquer pessoas, independentemente de quaisquer cores de pele, devem orgulhar-se da espécie a que pertencem, a espécie humana. Reconhecer e valorizar seus feitos, enquanto

negras/os tendo sentimento de autorreconhecimento e plenitude em ser negra/o, e não o contrário do que se é apregoadado. Muitas situações nas quais a/o negra/o é marginalizada/o e jogada/o à própria sorte, mostram que existe uma/um negra/o que luta por seus ideais, que obtém vitórias nas suas batalhas e conquista seus espaços no contexto da sociedade.

Trabalhar a educação étnico-racial seja com crianças, adolescentes, adultos, indígenas, negros ou brancos, quando todos passam pela escola básica, faz com que estes questionem a si mesmos. Levam essas pessoas à reflexão de como alimentam este preconceito e isto os permite ensinar e potencializar os seus pensamentos acerca de mudança de opiniões já concretizadas, como dispor-se ao respeito às diferenças e reconhecer o que há de belo no outro, ultrapassando assim, as amarras postas pelo comportamento discriminatório.

Com a aprovação do PNE em 2014, podemos constatar que este Plano se tornou um importante aliado na luta pela educação étnico-racial, em especial na formação inicial do docente. Assim, historicamente, as lutas de grupos sociais e o movimento negro mostram a necessidade desta discussão ser incluída no currículo e que assim venham a contribuir decisivamente para a legitimação da cultura afro-brasileira e africana.

Com a conclusão do curso, como o professor irá ter embasamento acerca dos diversos conhecimentos para as mais variadas opiniões a respeito da diversidade? É certo que a/o docente sem essa orientação durante sua formação poderá ser surpreendida/o por seus alunos no cotidiano escolar. Como orientar estes que não possuem tais conhecimentos? A possibilidade da/o educadora/r investir em uma formação continuada é um meio de preencher essa lacuna e propiciar crescimento.

Outro questionamento no que se refere à diversidade é o envolvimento de pensamentos ou atitudes preconceituosas frente à educação infantil. Como a/o educadora/r irá se portar, quando seu aluno se referir ao outro com termos pejorativos? A rotina de uma sala de aula requer preparação por parte do corpo docente, para que o possível resultado de sua intervenção seja o de uma sociedade justa e comprometida com o combate ao preconceito em todos os ambientes.

Situações como estas já se encontram na escola, mas é necessária a presença de professoras/es qualificadas/os para promover uma ação pedagógica que mostre aos estudantes, enquanto uma tentativa para diminuir as diferenças entre as pessoas, a utopia a ser recorrentemente perseguida de uma sociedade justa e igualitária.

“Seria possível promover a melhoria dos cursos de pedagogia e licenciaturas sem uma reformulação curricular? Como então, promover a educação antirracista se esta pode estar sendo omitida na formação básica docente? Tais perguntas levam à reflexão de como o

profissional da educação necessita deste conhecimento prévio, importantíssimo e necessário na formação docente assim como para a sua formação continuada, e assim conduzir o tema de maneira mais tranquila e sem constrangimentos.

A formação do professor, assim como a sua formação continuada devem, ambas, levar em conta os estudos já realizados sobre o tema e os referenciais legais. O déficit de discussões sobre a educação antirracista e equitativa durante a formação inicial avança para uma despreocupação na formação continuada, quando ela existe. Faz-se necessário o conhecimento dos documentos norteadores nos quais serão pautadas as ações dos licenciados em sala de aula e a realização de reflexões e discussões sobre a forma como abordam a temática e o conteúdo referentes às nossas heranças culturais e às questões étnico-raciais.

A herança cultural africana no currículo da educação básica: O que nos diz a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Oliveira e Lima (2015) comentam a respeito do documento base (BNCC) que “... a legislação só se concretiza no espaço escolar em uma dinâmica curricular e da sala de aula que privilegie uma educação antirracista com conteúdo antirracista ...” (OLIVEIRA; LIMA, 2015, p. 204). De fato, as/os futuras/os professoras/res precisam ter conhecimento prévio minimamente qualificado para ministrar estes assuntos diante dos eventos que surgem em seu cotidiano em sala de aula.

As discussões sobre a abordagem das culturas afro-brasileira e africana no currículo das escolas brasileiras se justificam devido ao grande número de afrodescendentes no país. Devemos chamar a atenção para o estado de Alagoas pelas marcas históricas registradas nos espaços, nas manifestações culturais e religiosas, nos objetos e nas pessoas. Um exemplo dessa marca é a existência do Quilombo dos Palmares, o mais conhecido e situado na Serra da Barriga²⁵, porém há outras em que nos deparamos ao percorrermos o estado. Esse já é um bom motivo para pensarmos sobre o acesso e permanência dos herdeiros históricos de Zumbi.

Lembremo-nos que há os princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, por meio das dez competências gerais para a Educação Básica. Dentre elas, destacamos as competências 6 e 9 da BNCC (BRASIL, 2018):

²⁵ Na Serra da Barriga, região norte do estado de Alagoas, próxima da cidade de União dos Palmares, encontra-se o Parque Memorial Quilombo dos Palmares, enaltecendo o episódio histórico do Quilombo dos Palmares, um monumento que deve ser cultuado em nome da liberdade, destacando-se as figuras de Dandara e Zumbi.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 9 e 10).

Observemos que as duas competências gerais destacam a diversidade de saberes e vivências, assim como a promoção do respeito ao outro e aos direitos humanos, acolhendo e valorizando a diversidade ampla. Essas competências basilares nos mostram que, na sua gênese, o documento reconhece a diversidade dos grupos que compõem a sociedade brasileira e as suas singularidades. Anuncia a necessidade da busca pela equidade, igualdade e diversidade. Essa busca deve ocorrer se reconhecermos que existem atitudes contrárias e que se deve buscar a mudança dessas atitudes, procurando assim a reversão da

“(…) situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria” (BRASIL, 2018, p. 15 e 16).

O documento afirma, ainda que:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401).

Deste modo, destacamos deste excerto a defesa ao estudo da história dos grupos humanos citados, dentre eles as culturas africanas, levando-nos a compreender que há necessidade do ensino dos conteúdos a eles relacionados. O documento (BNCC) enfatiza a alteridade, a produção, a circulação e a transmissão de conhecimentos que, para serem reconhecidos, necessitam ser conhecidos. Porém, nos debruçando na discussão geral deste artigo, precisamos nos voltar às questões relacionadas à formação nas licenciaturas que

atenderão a estas exigências. Uma formação que ultrapasse as relações com conteúdos teóricos no Ensino, mas reconheça as necessidades de pesquisas e ações extensionistas que provoquem o avanço e as relações do estudante com o real, precisa ser comentada e praticada nas salas de aula.

A BNCC não para por aí. Inicia as referências às diferenças, às relações humanas e ao reconhecimento de si a partir da Educação Infantil, quando apresenta os “Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 38). Nos itens Conviver e Conhecer-se, a BNCC aborda a relação das crianças entre si e com os adultos, nos chamando a atenção para o respeito à cultura e às diferenças, a fim de construir sua identidade, social e cultural, pessoal e de seu grupo, despertando a ideia de pertencimento.

Respeitando as singularidades de cada idade, o texto propõe um trabalho que avance até a valorização das características de seu corpo e dos outros com atitudes de respeito, assim como um modo de vida e de diferenças culturais.

Nas competências específicas para o Ensino Fundamental, encontramos referências às questões relacionadas à diversidade de indivíduos e de grupos sociais, destacando a rejeição a qualquer forma de preconceito, exercitando o respeito à sociedade plural e aos direitos humanos. O documento, quando se refere ao Ensino Médio e suas finalidades na contemporaneidade, destaca a dinâmica social para “(...) aprimoramento do educando como pessoa humana, considerando sua formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 2018, p. 466). Diz ainda, como finalidade:

(...)

- compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
- promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
- combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;

(...) (BRASIL, 2018, p. 467).

O texto também aborda a temática por meio das competências específicas para o Ensino Médio. Faz-se necessário destacar que o tema étnico-racial não está explícito como ocorre no texto referente ao Ensino Fundamental.

Temos aqui como um de nossos pontos a destacar a provocação e a reflexão a respeito das normas curriculares norteadoras da educação nacional referentes à Educação Básica, campo

de ação dos estudantes das licenciaturas. Reconhecendo que o documento formaliza a orientação para o estudo sistematizado das questões étnico-raciais, é preciso considerar que por si só elas são incapazes de abordar e promover as ações afirmativas nas relações étnico-raciais no Brasil.

Mesmo tendo uma legislação nacional, Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, o ensino da História e Cultura afro-brasileira e africana, nos questionamos sobre a realidade e eficácia dessas normativas em nossas licenciaturas. Outra inquietação é referente à percepção dos estudantes, frente à necessidade de conhecer o conteúdo e reconhecê-lo em suas vivências e experiências pessoais, para promover as ações em sala de aula quando ingressarem no campo de trabalho, assim como também, quais os reflexos das ações afirmativas na vida do graduando e se este promove a visibilidade do tema e/ou conteúdo aqui discutido.

Há necessidade de um dispositivo normativo e jurídico para a consolidação do respeito e cumprimento dos direitos humanos, porém o estudante da graduação reconhece-se como um sujeito neste território de disputa?²⁶ (ARROYO, 2017).

Apesar de ocorrerem estudos sobre a educação étnico-racial em algumas instituições, ainda há resistência em trabalhar o tema. É grande o desinteresse com a formação do futuro docente, sabendo que este tem por direito obtê-la a fim de ampliar seu conhecimento para melhor ministrá-la em sala de aula. Assim há a garantia de toda/o estudante ter uma educação reflexiva, apoiada nas discussões presentes em sua realidade.

As ações afirmativas nas e das universidades, que possibilitem a quebra do ciclo de privação de acesso às oportunidades de formação, devem avançar para além das políticas de acessibilidade. É preciso também que a/o estudante entre na universidade, permaneça e se sinta pertencente ao contexto de formação. Pensamos que isso seja possível por meio de ações reflexivas e análises do que já foi conquistado.

Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas

Ao realizarmos pesquisa bibliográfica para levantar as discussões sobre as questões das culturas afro-brasileira e africana e os ecos reverberados na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), encontramos poucas dissertações que abordam o tema sobre ações afirmativas na universidade, especificamente a política de cotas.

²⁶ Tomamos por empréstimo a Arroyo (2017) a expressão *território de disputa*.

Entre as dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação na instituição, destacamos uma, a de Silva (2014), cujo objetivo foi analisar os efeitos da política de cotas para os estudantes cotistas dos cursos de Direito e Medicina da Ufal. Houve entrevistas e a aplicação de questionários com voluntários, preparando um perfil dos alunos das ações afirmativas destes cursos. Os resultados apontaram as dificuldades dos alunos das ações afirmativas em manter-se na instituição, desde os olhares diferenciados, a capacidade em estar na Ufal e a permanência no espaço acadêmico. A relevância desta dissertação se deve ao fato de ser trabalhada no período final do Programa de Políticas de Ação Afirmativa da Ufal, quando é aprovada a Lei 12.708/2012, que regulamenta o sistema de cotas nas universidades federais.

Quanto ao fato de ser contra ou a favor das vagas com reserva para cotistas, Silva (2014) aponta o quão necessário é consultar e utilizar o que preconiza a legislação vigente, para que com a tomada de consciência dessas/es estudantes possam de fato usufruir e, assim, não declinar do direito conquistado. Na comparação de quantidade, observa-se que o mestrado tem maior produção que o doutorado, pelo maior número de programas de mestrado em comparação com os de doutorado, no período analisado, de 2009 a 2012. Quando o foco passa a ser os cursos da graduação da instituição, três deles exibem uma maior produção sobre o tema nas áreas de Educação, Direito e Psicologia²⁷.

Com dados coletados no Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL), constata-se que o número de alunos cotistas, entre os anos de 2005 e 2011, teve um aumento significativo, como também se destaca o ingresso de alunos em ações afirmativas do curso de Serviço Social, nos anos de 2011 e 2012.

Portanto, observa-se que a Ufal havia instituído em 2009 um programa para ações afirmativas e que a partir de 2012, com lei específica para cotas nas universidades federais, se tornou obrigatório. Observou-se também, que houve pouca produção sobre a temática étnico-racial desde então. As ações afirmativas passaram a ser também tratadas pelos ingressos dos cursos lato sensu e stricto sensu a partir de 2018.

Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é infimamente inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos

²⁷ Em uma busca na base Periódicos CAPES, um detalhe se destaca: usar o termo 'ações afirmativas' eleva o número de trabalhos, enquanto o termo 'cotas' o reduz.

aparece com maior destaque, sendo que a categoria pardos obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros. Vivemos em um momento histórico em que não há apoio para esse reconhecimento quando temos um mundo inundado por *fake news* e deslegitimação das ações de reivindicação por equidade e valorização das diferentes culturas. Porém, não é um dado exclusivo do curso de Pedagogia e tampouco da Ufal. O apagamento e a ocultação dos saberes dos diversos povos ocorrem pela supervalorização do saber eurocêntrico.

A pós-verdade e a pilhagem cultural

Em dezembro de 2020 foi publicado um fascículo do Caderno Brasileiro de Ensino de Física, inteiramente dedicado ao tema “Ciências e Educação Científica em tempos de pós-verdade” sobre abordagens críticas variadas, pondo em desafio os padrões epistemológicos hegemonicamente vigentes em um país abissalmente desigual, em meio a retrocessos políticos e cognitivos graves. Trata-se de um contexto complexo e desafiador no qual emergem terraplanismos, recusas às vacinas, mentiras, *fake news*, narrativas de pós-verdades, diferenças étnico-raciais e muita lavagem cerebral. E tudo isso em plena crise sanitária mundial, caracterizada pela pandemia do coronavírus SARS-COV-2, causador da temível Covid-19.

Um desses artigos (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020) é bastante contundente ao mostrar em várias de suas passagens a pilhagem e ocultação de saberes praticados por um sistema de hegemonia eurocêntrica. Por esta razão, este sistema se esforça em ocultar o legado das culturas de que ele é tributário, como as africanas. Isto se dá programaticamente como um instrumento de dominação para invisibilizar o rico legado dos dominados. Os autores do artigo em tela formulam a pergunta:

Qual será o papel que a colonialidade, manifestada através da pilhagem epistêmica e apagamento das contribuições negras (e de povos originários) nas áreas de ciência e tecnologia, tem nesse processo? Essa pergunta, por si só, deveria estar em projetos de pesquisa na área de ensino de física (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020, p. 1462).

Baseados e documentados em literatura ampla, apenas para nos referirmos a algumas passagens, os autores do artigo instruem o leitor sobre esse caráter tributário dos gregos em relação aos egípcios, que Aristóteles houvera sido sobremaneira beneficiado da cultura egípcia

quando Alexandre, o Grande, o houvera presenteado com vários livros trazidos do Egito; que o teorema de Pitágoras era conhecido pelas culturas que precederam à grega; que os africanos trouxeram técnicas importantes na mineração do ouro; que a primeira universidade foi a de Fez, no Marrocos e não a Universidade de Bolonha, entre outras passagens muito relevantes.

Acreditamos que todos esses feitos devem ser enfatizados em um sistema educacional que, pelo contrário, os minimiza ou simplesmente os esconde. Desta forma, existe uma questão étnico-racial claramente exposta, no processo educacional do ensino de ciências, trazido para nós de forma racista até hoje.

O tom legítimo de contundência é manifesto nas conclusões que os autores escrevem:

Mais do que isso, que o debate aqui proposto contribua para que se questionem as emoções e visões que promovem a manutenção de um sistema de crenças pronto para deslegitimar o pensamento de alteridades negras, esse sim, por nós entendido como uma pós-verdade. Este ensaio questionou a universalidade e supremacia branca científica, disponibilizou discussões para que a educação em ciências possa ser repensada, a partir de uma perspectiva decolonial, antirracista e trouxe exemplos concretos de como nosso ensino de ciências se configura num estado de negacionismo de produção científico intelectual proveniente de povos negros. (ROSA, ALVES-BRITO, SOARES PINHEIRO, 2020, p. 1463).

Como podemos notar, Rosa, Alves-Brito e Soares Pinheiro (2020) reivindicam que os padrões epistemológicos da educação vigente²⁸ sequer admitem referência ao legado cultural de outros povos, dos quais somos pesadamente tributários. Em nome da justiça que caracteriza o natural e ético reconhecimento, temos a obrigação de asseverar, com todas as letras, a nossa dívida para com esse legado histórico. Ademais, que isso se constitui em uma necessidade urgente, notadamente em um país desigual e profundamente injusto como o nosso, não temos a menor dúvida em asseverar. Em outras palavras, é imprescindível assim proceder no que disser respeito à questão étnico-racial, pois a atitude de não reconhecer esse legado implicaria em pós-verdade, esquecimento, pilhagem cultural e ultraje.

Considerações Finais

Enfim, chegamos às conclusões deste nosso breve ensaio sobre as relações étnico-raciais no contexto dos acontecimentos mais recentes das duas primeiras décadas do século XXI em uma universidade pública em um estado do nordeste brasileiro, como a nossa Universidade Federal de Alagoas (Ufal), única universidade federal do estado. Esses eventos

²⁸ Discussões sobre padrões epistemológicos do presente estado de arte no Ensino de Ciências (em particular no de Física), mas não necessariamente apenas no que concerne ao Ensino de Física, podem ser encontradas em Rosa, Alves-Brito e Soares Pinheiro (2020).

por nós enfocados aqui foram resultantes de políticas públicas afirmativas e para os quais podemos, a grosso modo, resumir em três momentos de alguma maneira ligados entre si, como: (i) a interiorização que levou a Ufal a cidades como Arapiraca, Delmiro Gouveia, Penedo, entre outras menores; (ii) as políticas de ações afirmativas e de outras ações de tentativas de inclusão de setores da população que padeceram de discriminação secular e que sofrem severas restrições socioeconômicas ao acesso às universidades, e ainda sobremaneira dificultado; e (iii) da necessidade prescrita em lei para a obrigatoriedade do ensino da história das culturas afro-brasileira e africana, que tem como fito apresentar, além da justa e salutar afirmação de autoestima desses, também suscitar um contraponto à narrativa hegemônica de lavra eurocêntrica e etnocêntrica em uma sociedade miscigenada e formada pela confluência entre culturas europeias, africanas e indígenas. Essas últimas já existiam antes mesmo da colonização, em que pese terem sofrido enormemente com o processo colonizatório, a ponto de que em nome de um país voltado para todos, haver necessidade de políticas públicas polarizadas para assentamento e demarcação de áreas, além de uma especial atenção à saúde e à educação desses povos, incluindo os indígenas, os quais, em sentido lato, são nossos ancestrais em relação aos quais somos pesadamente tributários.

Para que pudéssemos entender a situação em um contexto mais amplo, reportamo-nos a eventos históricos de grande repercussão, que caracterizam de maneira contundente, a violência do processo colonial que implicou em genocídios, epistemicídios e escravatura (Grosfoguel, 2016). Analisamos brevemente também a má consciência com que os colonizadores empreendem tentativas de dissimular a barbárie do processo colonizatório ao inverter a causalidade da culpa, imputando-a aos que sofreram e ainda sofrem a violência e por conseguinte inocentando aqueles que a praticaram e ainda a praticam em algum grau (Losurdo, 1999).

A fim de suscitar discussão de um problema importante que se constitui em subsídio relevante para os nossos propósitos aqui, trouxemos para as nossas considerações a questão das hierarquias (ou não) das opressões, levantado por Ribeiro (2019), notadamente as de gênero, raça e classe, mas fixando como foco muito mais as questões étnico-raciais e as questões de luta de classe e menos as de gênero, ainda que essas sejam também sobremaneira importantes. A colocação dessa questão se deveu ao fato de ser relevante, para a compreensão suficientemente abrangente da realidade social que se apresenta a nós próprios, autores deste ensaio, que tenhamos condições de dirimir, em algum grau que seja, se todas as opressões humanas decorrem da opressão que segundo Marx (2011) é a principal - a luta de classe - e da qual todas as outras (gênero, raça, degradação do ambiente etc.) seriam meramente decorrentes e/ou

explicáveis por ela, ou, alternativamente, segundo o que defende Ribeiro, deveríamos considerá-las todas em conjunto e não as hierarquizar. Trata-se de um problema difícil de tratar e que, não obstante a sua colocação para reflexão em um artigo seja importante, a solução, de fato, requer tratamento profundo e abrangente, que foge do escopo de um artigo de algumas páginas.

Também analisamos panoramicamente, à luz da tese de Almeida (2019), asseverando que o racismo no Brasil é estrutural e não meramente algo conjuntural e circunstancial, e enfatizamos o exemplo do Haiti, comentado pelo autor, cujo povo houvera reivindicado liberdade, igualdade e fraternidade, baseando-se em que a dignidade humana, tão apregoada pelas ideias iluministas, seria para todos os humanos, enquanto o que tristemente se verificou foi a hipócrita confirmação histórica de que esse “iluminismo”, meia-boca, seria apenas para os humanos brancos, mas não para todas as pessoas. Supomos que o exemplo histórico do Haiti seja emblemático, mas há outros exemplos, *mutatis mutandis* inclusive no Brasil e talvez o exemplo mais emblemático seja o do genocídio em Canudos, na Bahia, tão ocultado e/ou reinterpretado à luz dos interesses, muitas vezes escusos, do *establishment* dominante no sentido de prover inversão de culpa, como acusou Losurdo em outro contexto.

Foi analisada também uma dissertação sobre a temática das relações étnico-raciais produzidas no contexto da Ufal. De maneira global podemos inferir que os termos “ações afirmativas” assumem maior repercussão e importância do que simplesmente o termo “cotas”, o que pode ser depreendido de uma busca via pesquisa bibliográfica.

No que concerne à obrigatoriedade de introdução de disciplinas relacionadas ao ensino da história das culturas afro-brasileira e africana, os nossos resultados indicam muito mais um desafio posto, pois a mera recomendação em lei não é condição suficiente para preencher os objetivos propostos. Talvez o seja, enquanto condição necessária, para que esse ensino cumpra de fato um objetivo tão relevante para a cultura, para a ética das relações interpessoais e para o justo reconhecimento epistêmico dos saberes e contribuições dos quais todos nós somos tributários, quaisquer que sejam as etnias às que pertencamos. Os futuros professores precisam ter conhecimento para ministrar a diversidade de assuntos, incluindo as questões de etnia e cultura, a partir dos eventos que surgem no cotidiano da sala de aula.

Assuntos estes que precisam ser articulados entre os estados, municípios e o Distrito Federal, a fim de promover a memória nacional e consolidar o ensino da cultura e história dos afro-brasileiros e africanos. Essa consolidação permite a construção de uma identidade fortalecida e briosamente orgulhosa de seus feitos, tendo orgulho em ser negra/o e não o contrário do que se é apregoado, onde a/o negra/o é marginalizada/o e jogada/o à própria sorte, e sim, uma/um

negra/o que luta por seus ideais, que obtém vitórias nas suas batalhas e que conquista seus espaços de afirmação na sociedade.

Trabalhar a educação étnico-racial seja com crianças, adolescentes, adultos, negros, indígenas ou brancos, quando todos passam pela escola básica, faz com que estes questionem a si mesmos. Levam-nos à reflexão de como alimentam este preconceito e permitem o pensamento de mudança de opiniões já concretizadas, como a se dispor ao respeito às diferenças e reconhecer o que há de belo no outro, ultrapassando assim, as amarras postas pelo comportamento discriminatório.

O PNE apresenta uma importante abordagem que evidencia a necessidade de luta pela educação étnico-racial, em especial na formação inicial do docente. Historicamente, as lutas de grupos sociais e o movimento negro mostram a necessidade dessa discussão ser incluída no currículo e que a cultura afro-brasileira e africana seja legitimada.

Consideramos, ademais, que todos serão beneficiados no sentido em que tais estudos proveem muitas potencialidades para que todos nós venhamos a ter um melhor conhecimento de nossas origens. E desta maneira tenhamos melhores meios de exercer a nossa autoestima como povos de miscigenação culturalmente rica a fim de que venhamos a praticar melhores padrões do mais que necessário respeito mútuo, isto é, o respeito e admiração de todas e todos para com todas e todos.

Referências

ALMEIDA, SÍLVIO LUÍS DE. **Racismo Estrutural**. In: Coleção Feminismos Plurais, RIBEIRO, DJAMILA (Coord.). São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.
ARROYO, MIGUEL G. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

BAGGIO SAITOVITCH, ELISA MARIA; KUKANOVICH FUNCHAL, RENATA; BERNARDES BARBOSA, MÁRCIA CRISTINA; RUBIM DE PINHO, SUANI TAVARES; EUGÊNIO DE SANTANA, ADEMIR (Orgs.). **Mulheres na Ciência: casos históricos, panoramas e perspectivas**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 05 nov. 2020.

GROSGOUEL, RAMÓN. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: Racismo/Sexismo Epistêmico e os quatro grandes Genocídios/Epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

LOSURDO, DOMENICO. Consciência de si, falsa consciência, autocrítica do Ocidente. In: O

Patrimônio Espiritual da Europa. Lisboa: Edições Cosmos, 1999. [Publicação do Istituto Italiano per gli Studi Filosofici, Nápoles, Itália].

MARX, KARL.; ENGELS, FRIEDRICH. **O Manifesto Comunista.** Edição Ridendo Castigat Mores, Versão para Ebook: ebooksBrasil.com, Fonte digital Rocket Edition de 1999 a partir de html. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: 22 nov. 2020.

MARX, KARL. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte** [tradução e notas de Nélio Schneider, prólogo de Herbert Marcuse]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

OLIVEIRA, LUIZ FERNANDES DE; LIMA, FABIANA FERREIRA DE. O novo PNE e a Educação para as relações étnico-raciais: urgências para o currículo inicial de formação docente. 37a. Reunião Nacional da ANPED, Florianópolis, p. 1-17. 2015.

PEREIRA SEIXAS, MARIA CRISTINNE; LEOPARDI GONÇALVES, MARIA DAS GRAÇAS; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. O Caso Hipácia: (Re)interpretação à Luz de Quatro Grandes Ideias Gregas. **Vitruvian Cogitationes**, v.1, n.1, p. 99-115, 2020. Disponível em: https://rvc.inovando.online/uploads/artigos/99-115-artigo-ufal_arquivo15_1611079622.pdf. Acesso em: 16 dez. 2020.

PEREIRA SEIXAS, MARIA CRISTINNE; LEOPARDI GONÇALVES, MARIA DAS GRAÇAS; BASTOS FILHO, JENNER BARRETTO. **Revista de Administração do Cesmac, RACE**, v. 9, p. 3-19, 2021. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/administracao/article/view/1375/1057>. Acesso em: 16 dez. 2020.

RIBEIRO, DJAMILA. Apresentação à Coleção Feminismos Plurais. **In:** ALMEIDA, SÍLVIO LUÍS DE. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

RODRIGUES, NELSON. À sombra das chuteiras imortais. São Paulo: Cia. das Letras, 1993. p. 51-52: Complexo de vira-latas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cdrom/rodrigues03/rodrigues3.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

ROSA, KATEMARI; ALVES-BRITO, ALAN; SOARES PINHEIRO, BÁRBARA CARINE. Pós-verdade para quem? Fatos produzidos por uma ciência racista. **Cadernos Brasileiros de Ensino de Física**, v. 37, n. 3, p. 1440-1468, 2020.

SILVA, FABSON CALIXTO DA. Ação Afirmativa, Tensões e Relações Raciais na Educação: Repercussão em torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Direito, Maceió, 2014.

APÊNDICE B

PRODUTO EDUCACIONAL DA PRESENTE DISSERTAÇÃO

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA**

**AUTORA: JULIA CLAUDIA DOS SANTOS
ORIENTADOR: PROF. DR. JENNER BARRETTO BASTOS FILHO
COORIENTADORA: PROFA. DRA. HILDA HELENA SOVIERZOSKI**

PRODUTO EDUCACIONAL

**VAMOS REFLETIR PARA NOS PROVER DE MEIOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS
PARA AÇÕES EFETIVAS NO COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA
ACADEMIA E DENTRO DA UFAL?**



**Maceió - AL
2023**

JULIA CLAUDIA DOS SANTOS

**VAMOS REFLETIR PARA NOS PROVER DE MEIOS TEÓRICOS NECESSÁRIOS
PARA AÇÕES EFETIVAS NO COMBATE AO RACISMO NO ÂMBITO DA
ACADEMIA E DENTRO DA UFAL?**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIM) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho

Coorientadora: Profa. Dra. Hilda Helena Sovierzoski

Maceió - AL
2023

FICHA CATALOGRÁFICA

JÚLIA CLÁUDIA DOS SANTOS

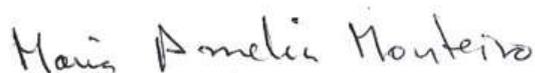
Vamos refletir para nos prover de meios teóricos necessários para ações efetivas
no combate ao racismo no âmbito da academia e dentro da Ufal

Produto Educacional apresentado à banca examinadora como requisito parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Matemática, pelo Programa de Pós-
Graduação em Ensino de Ciências e Matemática do Centro de Educação da Universidade
Federal de Alagoas, aprovado em 27 março de 2023.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Jenner Barretto Bastos Filho
Orientador
(IF/Ufal)



Profa. Dra. Maria Amélia Monteiro
(UFGD)



Prof. Dr. Ivanderson Pereira da Silva
(Campus Arapiraca/Ufal)

APRESENTAÇÃO

Isso posto, somos conduzidos a propor um Produto Educacional. O título do Produto Educacional é um convite tanto à reflexão quanto à ação mediante uma intervenção, a partir da qual pretendemos inferir sobre a compreensão e as potencialidades de ação no seio da academia por parte dos sujeitos escolhidos para tal estudo.

Propõem-se que estudantes das licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas acessem este Produto Educacional, para sua própria reflexão e para o embasamento de suas aulas na Educação Básica.

Para tanto colocam-se orientações tanto para licenciados quanto para licenciandos, pois são dois momentos diferentes de reflexão, em que para aqueles já formados existe a discussão como professores em sala de aula, ou ainda como formandos, este tema pode ser abordado no Ensino Superior.

O objetivo deste Produto Educacional trata de elaborar atividade relativa a um artigo publicado com vistas à aplicação deste no Ensino Superior.

O público alvo a que se refere este Produto Educacional tanto pode se tratar de licenciandos nos diversos cursos de licenciaturas do Ensino Superior, quando pode ser destinado a licenciados nestes mesmos cursos. Portanto estudantes do Ensino Superior, das licenciaturas, que irão atuar na Educação Básica podem estar se apropriando deste material, quanto também pode ser direcionado para pessoas já formadas e que atuam neste segmento educacional.

Como se observa, o título está disposto deliberadamente em forma de pergunta e constitui um convite para quem se disponha a respondê-lo ter condições de dar a sua contribuição em prol do combate a tão grave atentado à *dignidade humana*.

Grifamos a expressão *dignidade humana* em caracteres, itálico e negrito, pois ela expressa uma categoria conceitual-chave com a qual pautaremos a nossa análise das respostas dadas ao questionário.

Podemos notar, outrossim, que o título de nosso questionário encerra um convite de amplo espectro que tanto se constitui em um chamado para a reflexão intelectual quanto se constitui em um convite para a ação, sem que com isso queiramos estabelecer uma dicotomia rígida entre reflexão e ação. Entendemos que a própria reflexão, quando repercute nos corações e mentes das pessoas, também pode ter o condão de contribuir para a conscientização dessas e conseqüentemente, pode contribuir para a implementação de ações efetivas que constituam atitudes e procedimentos na direção do combate aos preconceitos, sejam esses de que ordem

forem.

ORIENTAÇÕES PARA LICENCIADOS

Sugerimos para os formados nas diversas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas ou de outra instituição de Ensino Superior que inicialmente leiam atentamente o artigo, base desta Dissertação, intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", disponível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Na sequência de reflexão os licenciados podem anotar palavras e/ou questões que ocorram como dúvidas, para pesquisas posteriores. Ainda existe a possibilidade de marcar trechos do artigo que julguem importantes. Em seguida propomos que preparem o tema para ser debatido em sala de aula sob sua responsabilidade, estimulando a discussão entre os seus alunos.

As questões listadas abaixo podem ser lidas e respondidas pelos licenciados, mas dificilmente serão trabalhadas por alunos da Educação Básica, devido a sua densidade.

Você foi convidado(a) para responder o questionário formulado com base no Artigo intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", publicado na revista Panorâmica, acessível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Formulamos algumas questões semiestruturadas em relação às quais gostaríamos que você fornecesse sua resposta.

Agradecemos por ter aceito participar de nossa pesquisa e também pela leitura do artigo publicado.

QUESTÃO 1

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: "A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do

Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: O sentimento de pertencimento e de orgulho pelas tradições culturais das quais dispomos exige necessariamente um estudo aprofundado de temas como a História da África?

QUESTÃO 2

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: Alternativamente, perguntando, embora sempre seja desejável que nos debruçemos sobre um estudo que vise um aprofundamento dessas questões, o seu sentimento de pertencimento pode se dar pela própria vivência?

QUESTÃO 3

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e

transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: A seu ver, a questão deve ser posta em sala de aula de maneira a sensibilizar todos, independentemente de singularidades, sejam essas étnicas, religiosas, regionais, de classes sociais ou quaisquer que sejam elas? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 4

Na seção do artigo publicado, intitulada ‘Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas’ escrevemos: “Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos aparece com maior destaque, sendo que a categoria parda obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros”.

Com esse excerto do artigo publicado, responda:

- a) A seu ver a Política de Cotas foi bem sucedida no sentido de promover inclusão de segmentos historicamente excluídos? Por que?
- b) Como superar e/ou mitigar preconceitos oriundos de uma universidade que muda o seu perfil de estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos?
- c) A autodeclaração envolve sensibilidade devido a preconceitos historicamente estabelecidos. A seu ver, pode-se considerar ser um processo traumático? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 5

A seção de nosso artigo publicado, intitulada ‘Violência Epistemológica, Epistemicídios e Genocídios’ escrevemos o seguinte excerto: “Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI,

que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria”.

Pergunta-se:

- a) Em que medida esses quatro episódios elencados por Grosfoguel (2016) refletem na constituição de nossa sociedade brasileira quanto às suas características de racismo, misoginia e outras opressões?
- b) Tal situação recomendaria uma postura curricular no sentido de intervenção sobre o assunto? Justifique sua resposta.
- c) Em sua opinião, epistemicídios e genocídios se relacionam necessariamente? Por que?

Caso queira opinar e/ou deixar alguma sugestão quanto ao artigo, pode escrever abaixo, que repassaremos para todos os autores.

ORIENTAÇÕES PARA LICENCIANDOS DO ENSINO SUPERIOR

Sugerimos para os formandos nas diversas licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas ou de outra instituição de Ensino Superior que inicialmente leiam atentamente o artigo intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", disponível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Na sequência de reflexão os licenciandos podem anotar palavras e/ou questões que ocorram como dúvidas, para pesquisas posteriores. Também devem usar a possibilidade de marcar trechos do artigo que julguem importantes. Em seguida, propomos que leiam e respondam as questões abaixo, cujo envio pode ocorrer por algum meio eletrônico.

As questões enumeradas abaixo, que constam nas Orientações para licenciados, são as mesmas que na seção acima. Estas perguntas podem ser discutidas em diversos formatos, como rodas de conversa, debates, exemplificações, casos acontecidos consigo ou com pessoas próximas, contação de histórias ou outros mecanismos, estimulando a interação e a integração

de conteúdos e de vivências consigo, com seus colegas e com o/a professor/a.

Você foi convidado(a) para responder o questionário formulado com base no Artigo intitulado "A Questão Étnico-Racial das Licenciaturas da Universidade Federal de Alagoas dentro da Sociedade Atual", publicado na revista Panorâmica, acessível no site:

<https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1394>

Formulamos algumas questões semiestruturadas em relação às quais gostaríamos que você fornecesse sua resposta.

Agradecemos por ter aceito participar de nossa pesquisa e também pela leitura do artigo publicado.

QUESTÃO 1

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNNC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: O sentimento de pertencimento e de orgulho pelas tradições culturais das quais dispomos exige necessariamente um estudo aprofundado de temas como a História da África?

QUESTÃO 2

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNNC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes

compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: Alternativamente, perguntando, embora sempre seja desejável que nos debruçemos sobre um estudo que vise um aprofundamento dessas questões, o seu sentimento de pertencimento pode se dar pela própria vivência?

QUESTÃO 3

No contexto de uma educação voltada para a inclusão, o documento da BNCC preconiza que: “A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (BRASIL, 2018, p. 401)”.

Sobre o texto acima, responda: A seu ver, a questão deve ser posta em sala de aula de maneira a sensibilizar todos, independentemente de singularidades, sejam essas étnicas, religiosas, regionais, de classes sociais ou quaisquer que sejam elas? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 4

Na seção do artigo publicado, intitulada ‘Ações afirmativas dentro da política universitária da Universidade Federal de Alagoas’ escrevemos: “Apesar dos dados serem referentes aos ingressos nos anos de 2019 e 2020 do curso de Pedagogia de uma unidade acadêmica da Ufal, o Centro de Educação, percebemos que o número de alunos que se declaram amarelos ou indígenas é inferior aos que se declaram negros. Entretanto, a declaração de ingressos neste mesmo curso para brancos aparece com maior destaque, sendo que a categoria parda obteve maior número de informantes. Um dado que parece estranho se refere aos não declarados, o maior percentual. Isso demonstra a dificuldade encontrada pelos estudantes em reconhecerem-

se integrantes de um grupo específico da comunidade alagoana e o legado cultural do qual são herdeiros”.

Com esse excerto do artigo publicado, responda:

- a) A seu ver a Política de Cotas foi bem sucedida no sentido de promover inclusão de segmentos historicamente excluídos? Por que?
- b) Como superar e/ou mitigar preconceitos oriundos de uma universidade que muda o seu perfil de estudantes, professores e funcionários técnico-administrativos?
- c) A autodeclaração envolve sensibilidade devido a preconceitos historicamente estabelecidos. A seu ver, pode-se considerar ser um processo traumático? Justifique sua resposta.

QUESTÃO 5

A seção de nosso artigo publicado, intitulada ‘Violência Epistemológica, Epistemicídios e Genocídios’ escrevemos o seguinte excerto: “Em artigo recente Grosfoguel (2016) traz à baila uma análise penetrante de quatro grandes genocídios ocorridos em torno do longo século XVI, que foram respectivamente: 1) o genocídio praticado contra muçulmanos e judeus na conquista de El-Andaluz; 2) o genocídio praticado contra os povos nativos da América; 3) o genocídio praticado contra os povos africanos na conquista da África, acompanhado da escravização desses mesmos povos na América, e; 4) o genocídio praticado contra as mulheres europeias acusadas de bruxaria”.

Pergunta-se:

- a) Em que medida esses quatro episódios elencados por Grosfoguel (2016) refletem na constituição de nossa sociedade brasileira quanto às suas características de racismo, misoginia e outras opressões?
- b) Tal situação recomendaria uma postura curricular no sentido de intervenção sobre o assunto? Justifique sua resposta.
- c) Em sua opinião, epistemicídios e genocídios se relacionam necessariamente? Por que?

Caso queira opinar e/ou deixar alguma sugestão quanto ao artigo, pode escrever abaixo, que repassaremos para todos os autores.