

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGED**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ANDERSON SILVA SANTOS**

**CURRÍCULOS PRATICADOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE  
PENEDO/AL: IDENTIDADES QUILOMBOLAS EM QUESTÃO**

**São Cristóvão - SE**  
**2023**

**ANDERSON SILVA SANTOS**

**CURRÍCULOS PRATICADOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE  
PENEDO/AL: IDENTIDADES QUILOMBOLAS EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED), para obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação

Linha: Educação, Cultura e Diversidade

Orientadora: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Marizete Lucini

**São Cristóvão - SE  
2023**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

S237c Santos, Anderson Silva  
Currículos praticados em uma universidade pública de Penedo :  
identidades quilombolas em questão / Anderson Silva Santos ;  
orientadora Marizete Lucini. – São Cristóvão, SE, 2023.  
89 f.

Dissertação (mestrado Educação) – Universidade Federal de  
Sergipe, 2023.

1. Educação - Estudo e ensino. 2. Ensino superior – Penedo  
(AL). 3. Currículos. 4. Quilombolas - Alagoas. 5. Identidade social.  
I. Lucini, Marizete, orient. II. Título.

CDU 378.016(813.5)

**Folha de Aprovação**

ANDERSON SILVA SANTOS

**CURRÍCULOS PRATICADOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DE PENEDO:  
IDENTIDADES QUILOMBOLAS EM QUESTÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), para obtenção do título de mestre em educação.

Área de concentração: Educação.

Linha: Educação, Cultura e Diversidade.

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marizete Lucini

Data:     /     /

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marizete Lucini

Universidade Federal de Sergipe-UFS

Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lívia de Rezende Cardoso

Universidade Federal de Sergipe – UFS

Examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Campos Cavalcante

Universidade Federal de Alagoas –UFAL

Examinadora

Dedico essa dissertação de mestrado à  
Profa. **Maria de Fátima Silva Santos**, minha  
mãe. A maior referência na educação que  
tenho.

## AGRADECIMENTO

Escrever essa dissertação é um ato de amor e agradecimento.

Venho inicialmente agradecer a Deus por tudo que me concede e pela oportunidade de realizar um sonho.

E para falar nesse sonho, preciso mencionar a pessoa que devo a minha vida e formação, minha maior referência na docência e em várias instâncias da vida, minha mãe Maria de Fátima Silva Santos. Ela sempre me ensinou que um professor nunca para de estudar e pude entender essas palavras por meio de todo exemplo e vontade de continuar sua formação.

Infelizmente as amarras da vida a deixaram com ferimentos no coração e na alma e essas dores a impediram de realizar o seu grande sonho de fazer mestrado. Mas é por meio desse agradecimento que venho cumprir a promessa que serei mestre como maneira de honrar a todos os esforços e investimentos para comigo e concretizar essa aspiração que se tornou minha também.

Saiba que não há palavras que possam mensurar o quão sou grato, mas deixo nessas singelas palavras, o registro que é por ti que o esforço de cada uma dessas laudas representa a minha vontade de vencer principalmente por tudo que a senhora simboliza e materializa em minha vida.

Dando continuidade aos meus agradecimentos, preciso destacar uma outra professora que foi muito importante na minha primeira graduação e ela que me ajudou nesse processo de formação identitária. A professora Valéria Campos Cavalcante desenvolveu projetos de extensão voltados as questões étnico-raciais e consigo até perceber que essa dissertação de alguma forma é fruto das inquietações que inicialmente foram formadas lá no curso de turismo da UFAL Penedo. Então preciso destacar o meu agradecimento sincero para essa grande professora que foi responsável por descolonizar inicialmente muitos estigmas na minha formação.

E meus agradecimentos também se voltam para todos que compõem o programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe; professores, técnicos e alunos que por sua vez aproveitaram o ensejo para saudar a todos nas pessoas da Profa. Dinamara Feldens e a minha estimada orientadora Profa. Marizete Lucini.

Desenvolvi fortes vínculos na pós graduação com várias pessoas que diretamente e indiretamente foram importantes para a minha formação e a todos sou imensamente grato.

## RESUMO

Essa dissertação objetivou analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Biologia e bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, observando se os mesmos contemplam ou não questões referentes às comunidades quilombolas, seus sujeitos, suas identidades, sua cultura e suas tradições. A investigação realizada, é fruto de inquietações que se formam inicialmente na graduação em Turismo da UFAL Penedo, pois foi naquele contexto que a identidade étnica, que por anos foi silenciada, começa a despontar, a partir da inserção em atividades extensionistas da universidade. Ainda propõe-se, de maneira mais específica, analisar os documentos/currículos das graduações da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, principalmente os Planos Pedagógicos de cursos (PPCs) implementados nesta unidade; identificar quantos e quais são os estudantes quilombolas que estudam atualmente na UFAL/Penedo e realizar visitas às duas comunidades quilombolas de Penedo (Oitero e Tabuleiro dos Negros) para conhecer as identidades, culturas, saberes e tradições que ainda permanecem vivas nesses locais. Como recurso metodológico, a pesquisa se configura em um estudo de caso de caráter qualitativo. Nessa perspectiva, procede-se pelo estudo bibliográfico, pesquisa documental e Revisão Sistemática de Literatura, para a compreensão conceitual da temática. Para o levantamento de dados, intencionamos ouvir as narrativas dos sujeitos, através de entrevistas semiestruturadas, com a adoção de algumas ferramentas da história oral e para a análise desses dados nos ancoramos na teoria da interpretação. A pesquisa está organizada em seções e na primeira, abordamos os conceitos introdutórios e motivadores para a construção do campo. Na seção seguinte, nos dedicamos a discussão dos aspectos de formação curricular e como se articulam essas conexões com o viés étnico-racial. Posteriormente, tratamos de uma caracterização do campo e dos sujeitos dessa pesquisa. Por fim, na última seção foram analisados os dados obtidos sob a luz de uma interpretação dessas narrativas divididas em dimensões e categorias sendo elas: Referenciais Curriculares dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas; Narrativas dos Estudantes e Abordagem dos projetos de pesquisa ou extensão sobre a temática étnico-racial. A análise realizada nos possibilita inferir que a universidade contribui para o fomento da identidade quilombola dos sujeitos.

**Palavras-chave:** Currículo; Educação Quilombola, Ensino Superior.

## ABSCTRACT

This dissertation is the result of my concerns that are initially formed during the graduation in Tourism at UFAL Penedo. Since in that context my ethnic identity, which for years was silenced, begins to emerge from my insertion in university extension activities. Following this context, the objective of this research seeks to analyze the curricula of the Licentiate in Biology and Bachelor of Tourism courses at the Federal University of Alagoas – Penedo-AL Unit. Observing whether or not they include issues related to Quilombo communities, their subjects, their identities, their culture and their traditions. And for this to be possible, I intend, in a more specific way, to analyze the documents/curricula of the graduations of the Federal University of Alagoas – Penedo-AL Unit, mainly the Pedagogical Course Plans (PPCs) implemented in this unit; to investigate how many and which quilombola students are currently studying at UFAL/Penedo and to make visits to the two quilombola communities of Penedo (Oitero and Tabuleiro dos Negros) to learn about the identities, cultures, knowledge and traditions that still remain alive in these places. As a methodological resource, the research is configured under a qualitative character. In this perspective, we will adopt the instruments of bibliographic study, documental research and Systematic Literature Review. , for the conceptual understanding of the theme. And for data collection, in order to listen to the subjects' narratives, we will use the semi-structured interview with the adoption of some oral history tools and for the interpretation of these data, the hermeneutics method will be used. The research is organized into chapters and in the first session we will address the introductory concepts and the motivators for the construction of the field. ethnic-racial. Later we will deal with a characterization of the field and the subjects of this research. Finally, in the last section, the data obtained will be treated in the light of an interpretation of these narratives divided into dimensions and categories, namely: Curriculum references for Tourism and Biological Sciences courses; Students' narratives and Approach to research or extension projects on the ethnic-racial theme. Inferring that the university worked in a way in which the subjects feel contemplated by the actions to promote their identity offered by the institution present in the course plans.

**Keywords:** Curriculum; Quilombola Education, Higher Education

**LISTA DE QUADROS**

1.	QUADRO 1: Currículo Ensino Superior.....	21
2.	QUADRO 2: Currículo Quilombola.....	23
3.	QUADRO 3: Dimensões e categorias.....	59
4.	QUADRO 4: Os sujeitos da Pesquisa	65

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	10
1.1	Escolha do tema.....	10
1.2	Universo da Pesquisa .....	12
1.3	O contexto da pesquisa.....	13
1.4	Conceitos Fundamentais.....	15
1.5	Procedimentos e técnicas.....	18
1.6	Pesquisa Bibliográfica .....	19
1.7	Pesquisa Documental .....	19
1.8	Revisão Sistemática de Literatura.....	21
1.9	Aplicação da RSL na pesquisa .....	22
1.10	Coleta e interpretação de dados.....	27
2	<b>OS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL: FOCO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS...</b>	31
2.1	Os primórdios do Ensino superior no Brasil – formação e currículos ...	32
2.2	Sistema de Cotas nas universidades brasileiras: avanços na garantia de direitos de negros, pobres e periféricos.	48
3	<b>CURRÍCULOS DOS/NOS CURSOS DA UNIDADE PENEDO – ENTRE PRESENCAS E AUSÊNCIAS DAS IDENTIDADES QUILOMBOLA.....</b>	54
3.1	UFAL:Interiorização e surgimento dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas	54
3.2	O que nos dizem os dados.....	57
3.2.1	Referenciais Curriculares dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas...	60
3.2.2	Narrativa dos estudantes.....	64
3.2.3	Abordagem dos projetos de pesquisa ou extensão sobre a temática étnico-racial..	71
4	<b>CONSIDERAÇÕES.....</b>	79
5	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	82
6	<b>ANEXO I: Roteiro de entrevista com base da História Oral.....</b>	88

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1 ESCOLHA DO TEMA**

Esta pesquisa objetivou analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Biologia e bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, observando se os mesmos contemplam ou não questões referentes às comunidades quilombolas, seus sujeitos, suas identidades, sua cultura e suas tradições.

Essa temática de pesquisa emerge de minha experiência como quilombola. Nasci na Comunidade quilombola do Oitero Penedo/Alagoas e permaneço ainda hoje como residente nesta Comunidade. Minha história com a comunidade tem início com meus avós paternos que criaram seus filhos na comunidade e com o casamento de meus pais, minha família começou seus laços na comunidade do Oiteiro. É válido ressaltar que em Penedo há duas comunidades de reminiscência quilombola, sendo uma delas urbana (Oiteiro) e outra rural (Tabuleiro dos Negros).

As famílias da comunidade do Oitero, especificamente, na sua grande maioria descendentes de escravizados, carregam o estigma e o peso da exclusão e do abandono da sociedade brasileira.

Sou filho de mãe negra, professora da escola que fica na comunidade e um pai pardo. As tensões étnicas que vivenciei e vivencio começam na minha própria família, pois existia uma resistência forte à identificação negra e quilombola, mesmo sendo uma herança cultural ancestral de meus avós quilombolas e ainda residindo em um perímetro que faz parte do Quilombo.

Durante minha infância, fui direcionado a me identificar como pardo, que por sua vez é uma tentativa de embranquecimento do discurso, na possível intencionalidade de aproximar ao lado dominante ao invés do oprimido, considerando a cultura colonizadora de silenciamento e invisibilização dos moradores de quilombos em Penedo, e da população negra em geral.

No período educacional, passei os primeiros anos da Educação Fundamental na escola Quilombola Irmã Jolenta, situada na comunidade do Oitero. Posteriormente, me tornei bolsista em escola privada até a conclusão da Educação Básica.

Das experiências vivenciadas nessa escola, situada dentro da comunidade quilombola do Oitero, poucas foram as ações que me permitiram construir minha identidade negra, sendo boa parte movidas pelo meu próprio senso crítico

problematizador, que por sua vez pressionava os educadores a me darem respostas satisfatórias sobre as questões étnico-raciais, tradições e culturas da/na comunidade, que muitas vezes não se concretizavam.

No ano de 2010 iniciei o curso de Turismo na Universidade Federal de Alagoas, na Unidade de Ensino de Penedo, no qual tive oportunidades de estudar, investigar e refletir sobre a história de Penedo, e o processo de colonização que se perpetua no município, invisibilizando, excluindo e marginalizando moradores negros quilombolas, na tentativa de impor uma única história da classe branca dominante, que não reconhece os considerados subalternos. Foi inicialmente inserido nesse contexto, que pude enxergar que no município não havia valorização das narrativas dos quilombolas na história escrita/registrada.

Diante da minha história negada e das aproximações com diversos projetos de extensão, pesquisa e monitoria na área de Educação, mais especificamente, na área da Educação Quilombola, percebi as ausências das discussões sobre as questões étnico-raciais, configuradas na Lei 10.639/03, bem como ausências sobre as especificidades da Educação do Campo no Currículo das duas escolas quilombolas do município. Os projetos nos quais pude contribuir foram: Contando Histórias Negras em Escolas Quilombolas: (re)significando Identidades (2018-2019) e Escola, culturas e diversidades- (2018). Com o término do curso de Turismo iniciei o curso de Pedagogia, que terminei no ano de 2021.

Diante dessas experiências acima citadas, compreendi o significado real da minha herança quilombola, e hoje me autodeclaro negro, por entender que ao me posicionar dessa forma me identifico com minhas origens históricas, culturais e o fenótipo presente em minha feição com traços característicos da minha negritude, conservando em mim, traços negros tão evidentes como boca carnuda e nariz largo, além de outros traços.

Com minha inserção no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), na Universidade Federal de Sergipe, intencionei ampliar os conhecimentos sobre as Escolas Quilombolas e os Currículos vivenciados nessas escolas. Intencionei também aprofundar reflexões sobre Educação Decolonial e identidades quilombolas no espaço escolar penedense, que há muito permanece silenciada.

Considero ainda a relevância da minha atuação como educador/pesquisador comprometido com a realidade e a (des)construção de estereótipos e estigmas na formação dos jovens quilombolas de Penedo, possibilitando estudos e pesquisas que contribuam para reflexões sobre as identidades, ancestralidades dos/as estudantes e suas comunidades do Campo, conforme explicitam a Lei 10639/03 e a Lei 11.645/2008, possibilitando a

implementação de uma educação focada nas discussões identitárias.

## 1.2 UNIVERSO DA PESQUISA

O caráter dessa pesquisa é qualitativo e objetivamos analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Biologia e bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, observando se os mesmos contemplam ou não questões referentes às comunidades quilombolas, seus sujeitos, suas identidades, sua cultura e suas tradições.

Para além da análise documental, intencionamos ouvir os sujeitos - estudantes quilombolas egressos dos cursos em questão, bem como os que estão cursando nestes anos de 2020/2021, com o intuito de analisar quais foram as contribuições desta formação acadêmica para a compreensão sobre suas identidades e realidades.

Acreditamos que essa investigação é necessária, pois entendemos que o Brasil é constituído por uma pluralidade cultural, étnica, racial, religiosa e por outros aspectos identitários diversos, que muitas vezes não são reconhecidos como riqueza humana, culminando em atitudes discriminatórias, preconceituosas, xenófobas e em desigualdades sociais.

Nossa proposta de investigação, situa-se junto ao Campus da Universidade Federal de Alagoas/Unidade Penedo, porque constatamos que há uma grande demanda de estudantes quilombolas na Universidade, o que nos impeliu a desejar compreender como estes estudantes se reconhecem, como percebem suas ancestralidades, identidades e histórias de seus antepassados e comunidades, e, se essas questões identitárias quilombolas estão sendo refletidas no espaço da UFAL/Penedo. Há que ressaltar que o município de Penedo é uma cidade Histórica, que possui duas comunidades quilombolas reconhecidas, como mencionado anteriormente: Oitero e Tabuleiro dos Negros. Diante desta realidade, como objetivo intencionamos analisar os currículos dos cursos de Licenciatura em Biologia e bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, observando se os mesmos contemplam ou não questões referentes às comunidades quilombolas, seus sujeitos, suas identidades, sua cultura e suas tradições.

Estando essas questões postas, trazemos a seguinte problematização: ***Até que ponto os cursos da Unidade Penedo/Ufal trazem reflexões sobre as identidades, ancestralidades dos/as estudantes quilombolas, das comunidades tradicionais de Penedo***, possibilitando a implementação de uma educação focada nas discussões identitárias étnico-raciais, numa perspectiva decolonial.

Em continuidade, como objetivos específicos buscamos analisar os documentos/currículos das graduações da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, principalmente os Planos Pedagógicos de cursos (PPCs) implementados nesta unidade e identificar os estudantes quilombolas que estudam atualmente na UFAL/Penedo.

Neste sentido, intenta-se identificar se há nesse espaço estudos, extensões e pesquisas, que contribuam para reflexões sobre as identidades, ancestralidades dos/as estudantes e suas comunidades, conforme explicitam a Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/2008, possibilitando a implementação de uma Educação das Relações Étnico-Raciais, numa perspectiva decolonial.

Ao tomarmos as Universidades como espaços formativos compreende-se que o espaço universitário é um lócus privilegiado, como também relevante na constituição de sujeitos ativos e comprometidos com a formação da sociedade brasileira e na reconstrução da história nacional.

Assumo nesta pesquisa o termo currículo não apenas como um documento delimitado na Proposta Pedagógica, mas acima de tudo como produção entre sujeitos em dadas relações de poder contextuais, que levam à produção de saberes/conhecimentos. Sujeitos diferentes, em contextos diferentes, (re)interpretam, (re)significam os conhecimentos/saberes de formas diferentes, em função de existências diferentes e, em múltiplos conflitos, em que disputam “a própria fixação discursiva do que vem a ser conhecimento” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 244).

### **1.3 O contexto da pesquisa**

Para fins de contextualizar a realidade de nosso campo de pesquisa, precisamos refletir sobre o município de Penedo, local em que a universidade investigada está situada. Penedo é banhada pelo rio São Francisco e tem uma arquitetura marcada pelo estilo colonial da época. A história da cidade de Penedo é cercada por diversas influências que a tornam uma representação do período colonial, possuindo duas comunidades quilombolas reconhecidas, sendo elas: Oitero e Tabuleiro dos Negros.

Sobre as formações arquitetônicas em Penedo encontramos várias igrejas que foram construídas no período colonial, mas duas nos chamam a atenção por seu antagonismo social. Me refiro a Igreja de Nossa senhora do Rosário (Matriz) e Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos. Ambas consagradas a mesma representação de Maria, mas destinadas a dois públicos específicos.

O ano de 1690 marcou o início da construção da Igreja Matriz de Penedo, sob o padroado de Nossa Senhora do Rosário, já existente no lugar a freguesia. Sua construção se deu muito lentamente, a partir do século XVII, chegando a atravessar séculos, pois o frontispício primitivo datava de 1808. (SEBRAE, 2004, p. 15).

A igreja de Nossa senhora do Rosário é a igreja Matriz de Penedo e sendo comumente direcionada aos nobres da época, é uma igreja imponente que foi construída sob as edificações do forte Maurício de Nassau<sup>1</sup>. Numa clara evidência das relações de poder, por meio da palavra de uma cantora clériga chamada Luiza Paquinha, registrado no livro Penedo-Tempos de Ordens e Confrarias do historiador Ernani Mero, é afirmado:

Quando era criança não havia bancos na Matriz. As famílias ricas levavam tapetes persas estendiam sobre o piso que era de assoalho, como também o do Convento, cobrindo as sepulturas. Os pobres, porém, levavam as suas esteiras de caboclo. Em seguida surgiram as cadeiras de missa e depois os atuais bancos. Tenho lembrança de algumas famílias ricas, entre elas: os Lemos, Cândido Moreira e as Lansinhas que, aos domingos, iam às missas, ricamente vestidas, tendo à frente os escravos, levando aos ombros os ricos tapetes. (SEBRAE, 2004, p.15).

Por meio desta narrativa, é possível ilustrar a forte presença colonial na cidade, evidenciando as relações escravistas que pautavam todos os âmbitos da sociedade colonial, como o religioso. Aos brancos uma igreja refinada em sua arquitetura e aos negros uma igreja mais simplória, se comparado a suntuosa matriz, prevalecendo, contudo, a submissão à religiosidade do colonizador. Essa forma de exclusão nos remonta as afirmações de Quijano (2005), quando afirma que é possível identificar o processo de diferenciação estabelecido pelo colonizador.

Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. (QUIJANO, 2005, p. 117)

Há que ressaltar que as dualidades e silenciamentos estão marcadas não apenas na arquitetura da cidade, mas seus reflexos estão presentes em toda a história da cidade, bem como em sua organização social, cultural e arquitetônica. Mesmo que tenha em seu território a presença de duas comunidades de remanescentes de quilombo, as culturas e saberes dessas comunidades tornam-se silenciadas, marginalizadas pela sociedade

---

<sup>1</sup> Johan Maurits van Nassau-Siegen, mais conhecido no Brasil como Mauricio de Nassau, foi convidado em 1636 pela Companhia das Índias Ocidentais para governar a região correspondente ao Nordeste do Brasil, então colônia portuguesa. Muitos costumam confundir o nome do conde e o nome do forte. O forte construído na vila do São Francisco era chamado apenas de Mauricio. (MUNIZ, 2010,p.28)

penedense, que nos remete novamente à Quijano (2005) que afirma que:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p. 127).

Conforme o pensamento de Quijano (2005), compreende-se o olhar eurocêntrico que inviabiliza e coloniza outras expressões culturais, sendo que esses traços de dominação estão presente na realidade da história de Penedo. Logo, precisamos refletir sobre essas ações hegemônicas e seus efeitos na formação dos sujeitos.

#### 1.4 Conceitos Fundamentais

Para essa pesquisa, nos atemos a conceitos que nos subsidiaram para a compreensão da temática, para situar os caminhos que essa pesquisa percorre.

Para fins introdutórios, iremos nos aproximar do conceito de currículo e para nos direcionar sobre essa vertente, nos reportaremos nesse momento aos estudos Silva, para entender essas teorias do currículo, bem como os conceitos clássicos que nos possibilitem refletir no currículo crítico e pós crítico.

Pensar no currículo sob esse prisma, compreende uma dinâmica na relação entre as teorias que regem a educação e a prática pedagógica utilizada no cotidiano das instituições de ensino, que por sua vez está relacionado a produção e circulação de conhecimentos nos espaços escolares. Nesse sentido, Silva (1996, p. 23) menciona que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Na afirmação de Silva é possível identificar uma reflexão sobre essa relação entre educando e educador por meio de um currículo que possibilite o diálogo e esteja além desses conteúdos programáticos. Levando em consideração que a transformação dos

sujeitos é algo que acontece nesse processo, não podemos analisar por uma perspectiva isolada, entendemos que precisaremos sistematizar esse processo. Freire afirma que:

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. (FREIRE, 1996, p. 12).

As reflexões de Freire nos atentam para esse olhar do docente para com o discente, frisando ele que não podemos ignorar os conhecimentos, saberes e vivências deste aluno no currículo, principalmente na Universidade, de maneira que esse processo possibilite uma construção no conhecimento das duas partes. Também faz uma discussão acerca do ato de ensinar e de aprender que andam juntos e não deve existir uma condição de objeto para ambos. Freire (1997, 2001), da mesma forma, nos possibilita compreender o currículo como um fenômeno sociopolítico. Dessa forma, justifica a importância do currículo como elemento de transformação social, de maneira que este seja capaz de oportunizar visibilidade e identidade aos sujeitos envolvidos.

Seguindo essa vertente, compreendemos que as identidades e subjetividades do sujeito são elementos importantes desse contexto, onde as verdades são compreendidas de maneira plural e analisadas sob aspecto que percebem o contexto histórico e específico de cada discurso. Dessa forma, é possível analisar as questões de maneira a refletir sobre a identidade e as particularidades que compõem toda a subjetividade de cada sujeito

Para identificar essas relações presentes no currículo, também trabalhamos com as relações étnico-raciais sob a vertente das identidades e subjetividades dos sujeitos. Pensando em um currículo contra hegemônico, se faz necessário que compreendamos as nuances que caracterizam o ser perante a sociedade. Para que isso seja possível, nos reportaremos aos estudos de Munanga (2005, p. 177-178) ao definir Identidade da seguinte maneira:

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos, etc.

No tocante a identidade Quilombola devemos ressaltar, inicialmente o conceito de quilombo. Para tanto buscamos fundamentação em Paré; Oliveira; Velloso, (2007: 220-221), para quem:

[...] o princípio organizacional do espaço quilombola, ao constituir na atualidade um local de resistência e da vivência dos africanos que aqui chegaram, cumpre um papel fundamental na manutenção das formas de produção social, da cosmovisão africana e na sobrevivência desta população como comunidade negra constituída, com consciência de grupo e de origem comum. Esta ocupação territorial pelas famílias obedece a um sistema de relações em que a casa principal do grupo é a residência dos pais, que tem ligações diretas com a residência dos filhos; [...] as relações sociais assim determinadas levam a uma autonomia das famílias agrupadas, com suas áreas de criação e plantio para subsistência contidas na área familiar. Ao mesmo tempo, identifica-se o planejamento conjunto dos elementos de infraestrutura da comunidade, como fontes de água, as antigas matas e áreas de pesca, fontes de alimento e manutenção do quilombo, em um sistema de autonomia e interdependência.

Esses conceitos descritos anteriormente são de suma importância para que compreendamos o caminho teórico que essa pesquisa segue. E para que isso seja possível, seguiremos um caminho metodológico.

Importa indicar que se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. No tocante a pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com Flick (2009), ela nos subsidia para compreender o fenômeno envolvido na pesquisa e oportuniza um leque de ferramentas que se aproximam do objeto a partir das suas necessidades. Em harmonia com esse conceito, Pesce (2013) menciona:

Outro aspecto primordial, no campo da investigação qualitativa, é a importância auferida ao significado construído pelos sujeitos implicados no fenômeno em estudo. O investigador tem interesse particular sobre o modo como os sujeitos dão sentido ao fenômeno em tela. (PESCE, 2013, p. 28).

E sob essas perspectivas, na compreensão do fenômeno e da relação com o objeto, optamos pela pesquisa de tipo estudo de caso, por compreender que essa metodologia está em harmonia com a base qualitativa no tocante a investigação de um fenômeno considerando que, conforme indica Yin (2005, p. 32), “O estudo de caso é uma investigação empírica que estuda um fenômeno contemporâneo ...visando conhecê-lo na sua globalidade como uma unidade ou sistema integrado.”

Nesse sentido, a metodologia do estudo de caso implica na compreensão do locus de pesquisa, de maneira bem delimitada e sob o vislumbre da base qualitativa para que alcance êxito na formulação dos objetivos estabelecidos.

## 1.5 PROCEDIMENTOS E TÉCNICAS

De maneira mais detalhada acerca dos instrumentos da pesquisa, para a compreensão conceitual da temática será realizado estudo bibliográfico, pesquisa documental e Revisão Sistemática de Literatura.

Para o levantamento de dados, com o intuito de ouvir as narrativas dos sujeitos, utilizaremos a entrevista semi-estruturada com a adoção de algumas ferramentas da história oral e para a interpretação desses dados será utilizada a interpretação, que consiste na análise dos dados coletados pelo pesquisador, a luz dos conceitos que orientam a análise.

Para a escolha dos entrevistados, pensamos em alguns critérios. O primeiro critério que estabelecemos é ser aluno do curso de bacharelado em Turismo ou da licenciatura em Ciências Biológicas.

A Universidade Federal de Alagoas- U.E. Penedo atualmente dispõe de 5 cursos. Sendo que o único curso das humanidades está na formação do bacharelado em Turismo. Logo, entende-se a necessidade de dialogar com alunos desse curso, levando em consideração a grande ênfase nas questões culturais que é esperada pelo curso e as potencialidades turísticas da cidade. Já no curso de ciências biológicas, o foco desse diálogo se abriga no fato de ser a única licenciatura e por sua vez ter consigo a responsabilidade na formação desses professores.

Um segundo critério para seleção dos entrevistados, é ser residente em uma das Comunidades Quilombolas de Penedo, pois como já foi mencionado, a universidade recebe alunos que possuem vínculos de residência com uma das Comunidades quilombolas de Penedo, sendo elas, Oiteiro e Tabuleiro dos Negros. Assim, como o foco da nossa pesquisa está com os sujeitos oriundos de reminiscência quilombola, entendemos que essa é uma necessidade primordial para a escolha dos sujeitos dessa entrevista.

Um terceiro critério de seleção é estar vinculado a projetos de pesquisa ou extensão. Os projetos de pesquisa e extensão auxiliam o discente a pensar criticamente em várias esferas. Logo, perceber essa categoria como relevante, está relacionado com papel formador que a universidade fornece como retorno social para comunidade acadêmica. Dessa maneira, os sujeitos que estiverem atuantes nessas modalidades, estão mais próximos desse diálogo cultura/ sociedade e a construção de sua própria identidade com o pesquisador.

## **1.6 Pesquisa bibliográfica**

Ao refletir sobre o estudo bibliográfico buscamos Marconi e Lakatos (2003) que ressaltam a importância de visualizar essa técnica em um contexto que vai além da repetição de falas sobre a temática proposta, sendo compreendida como uma possibilidade de ressignificar aspectos e vislumbrar outras maneiras de alcançar o conhecimento e desenvolver novos olhares.

Dando continuidade, nos apropriamos do seguinte conceito de pesquisa bibliográfica:

(...) quando elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet, com o objetivo de colocar o pesquisador em contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados na internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente. Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar. (FREITAS e PRODANOV, 2013, p. 54).

Os autores compreendem as ferramentas que são utilizadas nesse tipo de análise e se atentam ao nível de confiabilidade dessas fontes para que elas sejam capazes de transmitir a realidade acerca do que é entendido e estabelecido por tais documentações. Para além da análise bibliográfica recorreremos aos documentos que explicaremos no próximo item.

## **1.7 Pesquisa documental**

Entendemos que a pesquisa documental está para além da técnica, pois considera quatro dimensões que demarcam esta diferenciação, quais sejam: a epistemológica, pois a partir de um modelo de ciência se avalia se uma pesquisa é ou não científica; a teórica, que considera os conceitos e princípios que orientam o trabalho interpretativo; a morfológica, uma vez que estrutura sistematicamente o objeto de investigação e, por último, a técnica, que se ocupa do controle da coleta de dados e do necessário diálogo entre eles e a teoria que os suscitou. (GOMES, 2007).

Outro fator importante a ser mencionado trata-se de não compreender o documento como uma única fonte de estudo, de interpretação e, portanto, da produção do conhecimento no método da pesquisa documental. Também recorreremos às contribuições de Ludwig (2012), que articula a importância desse processo de identificação de informações por meio de documentos da seguinte maneira:

Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos, fundamentam afirmações do pesquisador, além de complementar informações obtidas por meio de outras técnicas. (LUDWIG, 2012, p. 63).

Mas para que a pesquisa documental aconteça, se faz necessário uma construção detalhada acerca de como manusear essa técnica. Pensando nisso, o autor apresenta as seguintes diretrizes para efetivamente colocar em prática essa análise com os documentos.

Ele discorre:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair dele informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos. (SILVA, 2009, p. 06)

Também se faz necessário que compreendamos a diferença entre a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica por serem tão próximas em níveis conceituais. Nesse sentido, o autor articula essa comparação para elucidar esses princípios:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Essa é a principal diferença entre a pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. No entanto, chamamos a atenção para o fato de que: “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”. (OLIVEIRA, 2007, p. 70, apud SILVA, 2009, p. 06).

Para além dessas questões, o autor também reflete sobre a maneira mais adequada para lidar com a análise desses documentos, entendendo que os documentos precisam de um olhar crítico e detalhado, atentando para questões de credibilidade e representação dessas fontes. Dessa forma, o autor sugere que algumas medidas sejam adotadas pelo investigador:

Por outro lado, o investigador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver na mão: eventuais fragmentos, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhes são estranhos e foram redigidos por um desconhecido. É impossível transformar um documento; é preciso aceitá-lo tal como ele se apresenta, às vezes, tão incompleto, parcial ou impreciso. No entanto, torna-se, essencial saber compor com algumas fontes documentais, mesmo as mais pobres, pois elas são geralmente as únicas fontes que podem nos esclarecer sobre uma determinada situação. Desta forma, é

fundamental usar de cautela e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação que se pretende fazer análise. (SILVA, 2009, p. 8).

Essas reflexões do autor nos permitem observar como o cuidado e a cautela na análise são determinantes para esses percursos metodológicos. As pesquisas que se voltam para utilizar documentos são bastante ricas, mas ao mesmo tempo complexas e se faz necessário um rigor no momento de interpretar esses dados de maneira que não estejamos interferindo com um olhar parcial sobre o documento, pois automaticamente isso interfere em como esse cenário será refletido dentro da pesquisa como um todo.

Justificamos a importância da análise documental nesta pesquisa por considerar significativo o seu valor nas pesquisas educacionais, quando vinculada a outros instrumentos de investigação, permitindo que os dados obtidos a partir de um método possam ser aprofundados através de outro, quando duas ou mais abordagens do mesmo problema produzem resultados similares.

Para tais questões, assumimos a responsabilidade em adotar a pesquisa documental com um foco de análise nos currículos dos cursos de bacharel em Turismo e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFAL – Penedo, levando em consideração que esses cursos representam as humanidades dentro do eixo dos cursos da referida instituição de ensino, bem como a legislação atinente à normatização do Ensino Superior, e a legislação referente à Educação das Relações Étnico-Raciais.

### **1.8 Revisão Sistemática de Literatura**

A revisão de Literatura atende a modelos metodológicos específicos diante de outros instrumentos da pesquisa. Pelo que é possível inferir, existem etapas muito bem estabelecidas para alcançar o resultado esperado, como nos aponta Poth e Ross (2009) citados por Prates e Matos (2020) que ao caracterizar esse método, argumentam que: “Uma característica fundamental de uma revisão sistemática é a pesquisa abrangente da literatura e os métodos que detalham esse processo para que ele seja replicável e completo, incluindo relevantes estudos publicados”. (PRATES, MATOS, 2020, p. 05).

Para reafirmar a importância da revisão da literatura, Cardoso, Alarcão e Celorico (2013, p. 292) citados pelo mesmo autor compreendem que:

Proceder à revisão da literatura sobre um determinado tema é muito mais do que ler os documentos que têm sido publicados ou publicitados, embora essa seja uma das etapas deste exigente processo. Enquanto processo, consiste em transformar a informação recolhida em conhecimento sobre o estado da arte. Enquanto produto, resulta numa apresentação, ao leitor, de um texto pessoal, informativo, coerente, crítico, interessante de ler, que relacione ideias e autores, analise estudos e resultados, identifique limitações e pistas para novos desenvolvimentos e responda à questão: onde estamos nós? Poderemos então dizer que se

trata de um processo de “mapeamento do campo” de estudo.

O autor discorre que esse tipo de abordagem deve ser entendida de maneira crítica e bastante ponderada, visto que se trata de um rigor que vai além de uma mera leitura do que já foi publicado sobre a temática. Exige do pesquisador uma sensibilidade para entender aquele campo de estudos de maneira a contribuir com os avanços daquela temática.

Galvão e Ricarte (2020) também indicam que a revisão da literatura é necessária para entender os trabalhos que já foram desenvolvidos e evitar a duplicação de uma pesquisa e compreender os pontos de acerto e possíveis falhas em outras pesquisas. Por sua vez, isso oportuniza um outro olhar sobre a temática e uma vertente inovadora sobre aquele processo de construção do conhecimento.

### **1.9 Aplicação da RSL na pesquisa**

Para que fosse possível essa pesquisa, recorreremos a plataforma da Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) compreendendo a sua relevância e por comportar um acervo rico e importante para os objetivos dessa investigação.

Efetivamente, para que a revisão de literatura seja utilizada de maneira eficiente, se faz necessário uma compreensão de descritores, fatores de inclusão e exclusão que nortearam e delimitaram os resultados obtidos. Pensando nesse aspecto, selecionamos alguns elementos que deverão ser considerados nessa etapa.

Os critérios de inclusão utilizados foram: teses e dissertações que articulem com o tema do currículo quilombola no ensino superior, teses e dissertações escritos em língua portuguesa, que estejam em uma linha temporal entre 2016 até 2021, estudos que contemplem o ensino em nível superior. Como fatores de exclusão, desconsideramos trabalhos que não se relacionem com temas voltados a etnicidade, trabalhos que não se configurem como teses ou dissertações, pesquisas que se articulem sobre o currículo quilombola na educação básica, pesquisas em outros idiomas, materiais que não estejam disponíveis na plataforma da CAPES.

No tocante as questões voltadas aos critérios de inclusão e exclusão, inicialmente destaco a inclusão apenas de material científico em língua portuguesa. De maneira correspondente foram excluídos todo e qualquer material escrito em um outro idioma e que por sua vez não compreende a temática das relações étnicos raciais dentro do

currículo de nível superior.

Para fins de eleger o material necessário para a pesquisa, utilizamos como descritores, o termo “Currículo Ensino Superior” por entender que trabalhar com o currículo já oportuniza diversos enfoques e para pensar nas questões étnicas utilizo o termo “Currículo Quilombola”. Além de também articular que a barreira de tempo foi estabelecida entre os anos de 2016 até 2021 e não foi restrito à uma única área do conhecimento, de maneira que pudéssemos até encontrar elementos similares em outras áreas.

Ao colocar a palavra “*Currículo Ensino Superior*” entre aspas e sem filtros o resultado foi de 31 trabalhos entre teses e dissertações. Depois de delimitar os anos de 2016 a 2021, chegamos ao número de 17 trabalhos.

Dando continuidade, ao averiguar esse estudo, sob os prismas dos descritores que já elucidamos, por meio da rápida análise de títulos, foi possível identificar que dentre os 17 trabalhos selecionados, apenas 04 estavam mais próximos da nossa proposta, visto que, esses trabalhos que foram dispensados se tornavam imprecisos para alinhar essa investigação dentro da temática estabelecida.

Nessa etapa destacamos uma análise mais aprofundada sobre as pesquisas que foram encontradas. Alguns aspectos foram norteadores para essa análise, sendo que direcionamos nossas buscas por pesquisas que de igual forma estivessem balizadas em um caráter qualitativo. Com isso, esses dados foram agrupados em duas tabelas contendo alguns dados que apontavam minimamente os aspectos fundamentais de cada pesquisa.

Para ilustrar, o quadro número 01, compreende a primeira etapa dessa revisão de literatura, realizada através da leitura dos resumos de cada obra, intencionando visibilizar se dialogavam em alguma instância com a temática proposta de nossa pesquisa.

#### **Quadro 01: Currículo Ensino Superior**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	<b>TIPO DA PESQUISA</b>	<b>ANO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DA PESQUISA</b>
CAMILA HENRIQUES NUNES	Diálogos Interdisciplinares entre Saúde e Meio Ambiente e a Abordagem das Questões Ambientais na formação do enfermeiro no Brasil	Tese	2019	Identificar as lacunas da inserção da temática ambiental nos diferentes níveis de formação em Enfermagem (graduação e pós-graduação).
	Relações de Gênero e seus efeitos discursivos na constituição de	Dissertação	2016	A pesquisa discute os efeitos discursivos das

EDILEUZA DE SARGES ALMEIDA	subjetividades nos cursos de engenharia do campus universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFPA.			relações de gênero implicados na constituição de subjetividades nos Cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí da Universidade Federal do Pará (UFPA).
HELMA DE MELO CARDOSO	Uma Educação Outra: Subjetividades Trans* No Currículo Do Ensino Superior Em Universidades Nordestinas'	Tese	2020	Analisar quais são as mudanças curriculares e os modos de subjetivação ocasionados pela presença de professoras trans* no Ensino Superior em instituições nordestinas.
MONICA LA SALETTE DA COSTA GODINHO	A formação de enfermeiros e as abordagens das teorias de currículo: um estudo de egressos'	Tese	2020	Analisar a influência do currículo na formação de enfermeiros egressos de uma Instituição de Ensino Superior pública, em consonância com as DCN e com os princípios do SUS.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

O trabalho intitulado **Diálogos interdisciplinares entre saúde e meio Ambiente e a abordagem das questões ambientais na formação do enfermeiro no Brasil** de autoria de Camila Henrique Nunes, possui uma visão semelhante a nossa pesquisa no tocante a entender a importância de uma temática na formação do profissional, sendo para a pesquisa em si a sustentabilidade dentro do currículo do curso de enfermagem e no caso dessa pesquisa, abordamos a relevância das discussões étnicas presentes no currículo dos cursos de ensino superior. A metodologia também se assemelha na análise do currículo por meio da análise documental e no aspecto de ouvir os sujeitos se apropriando da técnica da entrevista semi estruturada

Posteriormente, a dissertação da Edileuza de Sarges Almeida com o título: **Relações de gênero e seus efeitos discursivos na constituição de subjetividades nos cursos de Engenharia do Campus Universitário de Tucuruí – CAMTUC/UFPA**, estende algumas similaridades com a nossa pesquisa, pois se abriga no olhar contra hegemônico e na compreensão das relações de poder presentes no currículo prescrito, além de focalizar nas narrativas dos sujeitos e suas subjetividades por meio das

entrevistas.

Na tese **uma educação outra: subjetividades trans\* no currículo do ensino superior em universidades nordestinas** escrita por Helma de Melo Cardoso, nos aproximamos do proposto no que se refere ao olhar para as minorias e as relações que permeiam um discurso que não dialoga com o hegemônico, sendo esse o destaque principal dessa pesquisa. Se aproxima também por possibilitar a escuta das vozes dos sujeitos para entender as relações presentes no currículo, como pretendemos em nossa investigação.

Para o término desse bloco, o trabalho que atende ao título de **A formação de enfermeiros e as abordagens das teorias de currículo: um estudo de egressos** de Mônica La Sallette da Costa Godinho, também compreende a importância do currículo e de alguns valores para a formação do sujeito que pode contribuir com nossa investigação.

Dando continuidade, mas seguindo a mesma dinâmica, foi selecionado um outro termo a fim de encontrar algo mais específico sobre as questões étnicas. Ao colocar a palavra “*Currículo Quilombola*” entre aspas e sem filtros e atendendo a temporalidade de 2016-2021, o resultado foi de 04 trabalhos entre teses e dissertações. Mas selecionamos 03 trabalhos, conforme o quadro 02, que estão mais próximos da temática que iremos discutir:

#### **Quadro 02: Currículo Quilombola**

<b>AUTOR</b>	<b>TÍTULO DA PESQUISA</b>	<b>TIPO DA PESQUISA</b>	<b>ANO</b>	<b>OBJETIVO GERAL DA PESQUISA</b>
MAURICIO ADELINO DA SILVA	Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado'	Dissertação	2018	identificar caminhos para um possível currículo para uma educação escolar quilombola, em especial de história, na Escola Áurea Pires da Gama
TASSIO SIMOES CARDOSO	VOZES DO QUINGOMA: Processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares'	Dissertação	2019	identificar e também analisar as práticas sociais que emergem dos processos formativos e tecnológicos existentes em uma comunidade Quilombola (BA) e como estas práticas e saberes locais podem contribuir para o diálogo entre os currículos praticados e os escolares.
ROMERO ANTONIO DE	Identidade, memória e	Dissertação	2020	analisar de que forma os conhecimentos da

ALMEIDA SILVA	pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar da Comunidade Quilombola de Trigueiros-PE			Comunidade Quilombola de Trigueiros contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares na perspectiva da Educação Escolar Quilombola.
------------------	--	--	--	---

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

O trabalho intitulado **Movimento social quilombola de Santa Rita do Bracuí: aprendizados na militância e a urgência de um currículo diferenciado** de autoria do Mauricio Adelino da Silva, se enquadra na educação básica, mas se aproxima dos aspectos étnicos da necessidade de dialogar com uma instituição que se propõe a ser quilombola, com um currículo que seja capaz de entender essas especificidades e também dialogue com os saberes ancestrais da comunidade.

A dissertação de autoria de Tassio Simões Cardoso cujo título é **Vozes do Quingoma: Processos formativos e tecnológicos como contributos para o diálogo entre currículos praticados e escolares** também focaliza as relações com a educação básica. No entanto, se aproxima ao reafirmar os valores ancestrais e saberes da comunidade que devem ser analisadas na perspectiva desse olhar para as práticas curriculares.

Dando continuidade, o trabalho de Romero Antônio de Almeida Silva, **Identidade, memória e pertencimento como instrumentos de luta no currículo escolar da Comunidade Quilombola de Trigueiros-PE**, se aproxima bastante das dimensões do nosso tema de pesquisa, por buscar essa relação entre a comunidade local e a instituições de ensino, se diferenciando por se tratar unicamente do chão da escola pública e no caso dessa pesquisa buscamos apontar essas relações dentro do ensino superior. O referencial teórico adotado pelo autor tem nomes que também utilizamos em nossa pesquisa como: Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes e Paulo Freire.

Por fim, percebe-se que os trabalhos voltados para a compreensão do currículo conforme a tabela 1, conseguem articular uma visão muito próxima do que temos objetivado nessa pesquisa, visto que as características contra hegemônicas que dialogam sobre as subjetividades e as nuances de um currículo prescrito devem ser reavaliadas para que esses sujeitos não sejam silenciados em seus discursos e sua subjetividade na construção dessa análise curricular. E sob os moldes das diversidades, no tocante a tabela 2, nós temos a oportunidade de vislumbrar trabalhos que permitem dialogar com currículos quilombolas e voltados para as relações étnico-raciais. No entanto, essas pesquisas não se aproximam do currículo do ensino superior. Por essa razão, entende-se

que essa pesquisa tem um véis pioneiro ao trabalhar com essas especificidades do currículo dentro do ensino superior.

### **1.10 Coleta e interpretação dos dados**

Diante da necessidade de dar visibilidade as vozes dos sujeitos e tendo a oportunidade de repensar o espaço da Universidade sob uma ótica de interpretação dessas falas, encontramos nas entrevistas, na perspectiva da história oral, uma oportunidade de estabelecer uma abordagem dialógica entre as realidades expressas e as vozes dos sujeitos.

Nesse sentido, nas palavras de Philippe Joutard citado por Harres (2008), entendemos um pouco sobre o intuito da história oral. Para o autor:

(...) a história oral tem, mais do que nunca, o imperativo de testemunhar, tendo a coragem de permanecer história, diante da memória de testemunhos fragmentados que têm o sentimento de uma experiência única e intransmissível: é preciso combinar respeito e escuta atenta, de um lado, com procedimentos históricos, não importa quanto isto nos seja penoso. (JOUTARD, 2000, p.35 apud HARRES, 2008, p.102).

A compreensão acerca da história oral está no manuseio de uma pesquisa por meio da memória dos sujeitos, relacionando o diálogo e a própria interação do entrevistado sob uma expressão analítica do pesquisador. Por sua vez, a definição que é aceita pelo estatuto da Associação Brasileira de História Oral menciona que: “Por história oral; se entende o trabalho de pesquisa que utiliza fontes orais em diferentes modalidades, independentemente da área de conhecimento na qual essa metodologia é utilizada.” (Estatuto da ABHO, art. 1 apud HARRES,2008, p.103)

Ainda de acordo com Harres (2008), o pesquisador pode se apropriar de fontes orais e não necessariamente fazer a história oral. Isso se aplica a realidade da nossa pesquisa, pois nos reportaremos aos recursos da oralidade, mas não exploraremos em sua totalidade a técnica da história oral.

A pesquisa com história oral caracteriza-se justamente pela construção das fontes, por isso, as entrevistas formam o núcleo da investigação, o que torna muito importantes a seleção dos entrevistados e o momento da entrevista. Antes de estabelecer os critérios desta seleção e de organizar a entrevista, é recomendado que o pesquisador estude exhaustivamente o tema e busque o máximo de informações sobre o mesmo. Em caso de temas e questões inéditas, deve inclusive procurar informações em outras fontes. Isso porque essa base de informações e conhecimento, além de auxiliar na entrevista, é um dos elementos que vai permitir o reconhecimento de anacronismos, confusões e incongruências nos depoimentos. (HARRES, 2008, p. 107).

Percebe-se que a entrevista deve ser utilizada com um rigor técnico, de maneira que se faz necessário a adoção de uma técnica mais apurada sobre a análise do sujeito. Por meio das narrativas presentes na entrevista, podemos identificar nuances do discurso. Com isso, se faz necessário uma compreensão acerca do método da entrevista.

A entrevista é um recurso importante na pesquisa, levando em consideração os aspectos éticos, a responsabilidade com a ciência e a importância de ouvir os sujeitos. Pensando nessa perspectiva, Duarte (2004) citada por Zanette (2017) entende que:

Para as entrevistas, se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelece no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados. (DUARTE, 2004, p. 215 apud ZANETTE, 2017, p. 14).

Na mesma direção, Zanette afirma que:

A entrevista é um mecanismo que favorece a aproximação do sujeito para recolher, de modo discursivo, o que ele pensa sobre um determinado fato. Ao falar sobre uma questão, já se coloca em evidência a própria questão para si, enquanto o sujeito fala, ele ouve o que diz. Ao falar para alguém, escuta-se o que é dito. Esse dispositivo proporciona com que os sons das palavras façam eco para o próprio sujeito que fala e, também, para o outro que as ouve. (ZANETTE, 2017, p.15)

Com base nos conceitos que foram articulados anteriormente, entendemos que a entrevista é apontada como uma ferramenta adequada no intuito de dar visibilidade a essas narrativas por meio da oralidade.

Após a coleta de dados com as entrevistas dos sujeitos, se faz necessário uma interpretação dessas narrativas. Nesse sentido, percebe-se a importância de aplicar as contribuições conceituais da hermenêutica em nossa pesquisa, uma vez que escutaremos os sujeitos estudantes quilombolas, para que assim seja possível tornar visível aquilo que foi silenciado por séculos em Penedo. Nesse sentido, recorreremos à Gilhus que, ao conceituar a hermenêutica, afirma que:

A hermenêutica é ao mesmo tempo um método e uma filosofia de interpretação. O método não pode ser empregado satisfatoriamente nem explicado sem estar firmemente alicerçado em teorias de interpretação, pois o ato de interpretação deve sempre incluir uma reflexão sistemática sobre o processo hermenêutico e dos pontos de partida do intérprete nesse processo. Segundo o filósofo Hans-Georg Gadamer (vide abaixo), a hermenêutica é mais básica de que outros tipos de métodos, pois todos eles pressupõem uma reflexão hermenêutica (GILHUS, 2016, p. 145).

O autor concebe que a hermenêutica está relacionada tanto a um método quanto a uma linha filosófica que compreende o olhar para a interpretação, dando-lhe um status de análise básica para outros métodos. Seguindo nesta perspectiva, buscamos Sidi (2017) quando conceitua que:

Na verdade, a hermenêutica reconfigura a interdependência linguística, que reconhece a voz do outro e implica reconstrução aberta à interpretação contextualizada, privilegiando os discursos dos sujeitos, de onde brotam novos sentidos expressivos à apropriação dos estudos históricos. Daí que o discurso hermenêutico é tomado como condição para pensar a realidade, para que os preconceitos sejam revistos e reconstruídos nos contextos de atuação, sendo um dos aspectos indispensáveis ao processo científico e pedagógico, pois estimula o enfrentamento e a disposição crítica para a abertura ao diálogo com as diferenças e os diferentes mundos, como algo transformador de si e do outro. (CRUZ, 2010 apud SIDI, 2017, p.1943-1944).

Concordamos com o autor citado quando reconhece o método hermenêutico como possível para dar visibilidades a identidade dos sujeitos, consistindo numa oportunidade de repensar os espaços sob uma ótica de interpretação das narrativas. Esse aspecto, nos possibilita estabelecer uma abordagem dialógica entre as realidades expressas, as vozes dos sujeitos e as interpretações desses discursos.

A hermenêutica pode ser compreendida como a maneira pela qual interpretamos algo no movimento que interessa e constitui o ser humano, de formar-se e educar-se. A interpretação decorre de um texto, um gesto, uma atitude, uma palavra de abertura e relação com o outro, que é capaz de se comunicar, de interagir. A hermenêutica busca uma reflexão e uma compreensão sobre aquilo que vemos, lemos, vivenciamos, criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. Implica também na forma como realizamos o movimento para nos (re)conhecer a partir das experiências no mundo, ou seja, na medida em que interpretamos algo, relacionamos diretamente com a visão de mundo que temos, advindas de nossas experiências anteriores. (SIDI, 2017, p. 1945).

Como mencionado em outro momento, o autor articula os conceitos norteadores da Hermenêutica e se aprofunda ao falar sobre a interpretação e como essa percepção nos constrói a partir do prisma que enxergamos.

A partir de uma abordagem hermenêutica poderíamos dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como alienação. O universo das significações se dá num contexto concreto, mas como captar o discurso (enquanto modo de dizer e interpretar o mundo) do ser-aí? (GHEDIN, 2004, p. 5 apud SIDI, 2017, p. 1950).

Como já foi articulado, a utilização das teorias hermenêuticas servirá como princípio filosófico que norteará o nosso olhar para entender as narrativas dos estudantes,

oriundos das comunidades quilombolas, que estão estudando na UFAL/Penedo. Diante dessas questões, busca-se observar de que maneira a UFAL/PENEDO consegue dar visibilidade aos saberes das comunidades quilombolas. Por essas questões se faz necessário o método hermenêutico, com o qual pretendemos entender os discursos dos estudantes quilombolas da instituição, bem como fomentar possíveis reflexões.

O texto que apresentamos para a defesa está composto pela introdução, em que apresentamos e justificamos a proposta de pesquisa, três seções, considerações finais, referências bibliográficas e apêndice.

Na primeira seção desenvolvemos um diálogo entre os conceitos de currículo, fazendo uma intersecção com teóricos que compreendem as relações étnico-raciais, teóricos importantes do movimento negro e as legislações que subsidiaram um avanço nas perspectivas de estudos étnicos para com as intuições de ensino.

Na segunda seção nos dedicamos a evidenciar os significados do lócus dessa pesquisa. Articulamos entrevistas semiestruturadas com sujeitos selecionados a partir de alguns critérios, para que essa amostra seja capaz de desenhar o cenário em que isso sujeito dialogam com meio.

Na terceira seção, nos debruçamos na análise dos dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas com base em ferramentas da história oral. Com esse intuito, utilizaremos aspectos da teoria da interpretação, tomando como referência as teorias de Orlandi.

Por meio dessa técnica, será possível analisar as narrativas dos entrevistados, compreendendo a relação dos discursos desses sujeitos com os documentos curriculares para que assim percebamos a presença ou ausência de ações contra-hegemônica que culminam na construção de um processo identitário.

Nas considerações finais indicamos os pontos de reflexão sobre o que é colocado no currículo e as falas dos estudantes, bem como, um olhar para as relações de poder presentes no currículo e sua missão em uma vertente de emancipação e reconstrução de identidades

Em seguida, estão dispostas as referências bibliográficas que nortearam esse estudo e o apêndice em que dispomos as questões orientadoras para as entrevistas.

## 2. OS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS NO BRASIL: FOCO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nesta seção pretendemos refletir sobre o surgimento das universidades públicas no Brasil e seus currículos, diante da construção histórica e política, rememorando os moldes eurocêntricos que fundamentam/ram a sociedade brasileira e conseqüentemente as impregnam/ram os currículos do Ensino Superior no país.

As concepções e o campo de estudo sobre currículo é vasto e permite diferentes possibilidades de análise de acordo com as diversas áreas de investigação. Contudo, para este trabalho, consideraremos que o Currículo é *práxis* e não um documento acabado e estático, prescritivo, compondo todas as ações e práticas pedagógicas presentes no âmbito das instituições de ensino.

Entende-se, portanto, o currículo como práticas desenvolvidas entre agentes sociais, professores e estudantes, que reagem frente a ele, que o modelam cotidianamente. Nesse aspecto nos baseamos em Silva (2010, p. 194) quando afirma que:

O entendimento sobre currículo escolar adquire um novo sentido quando reconhecemos à atitude centralmente produtiva do currículo. Assim, o currículo é percebido como algo que se movimenta e ao se movimentar muda de “cara”. Estas mudanças produzem novos efeitos. Estes efeitos ajudam a construir os alunos e alunas e esta construção se aplica nos diferentes convívios dos diferentes grupos sociais. [...] ou seja: Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz. (SILVA, 2010, p.194).

Concordando com Silva, percebe-se que o currículo se configura como todas as ações realizadas dentro de uma escola que surgem como tentativa de estabelecer a construção de saberes entre os atores sociais.

Para além destas definições, busca-se Apple (2000), quando nos alerta para a necessidade crucial de uma análise relacional em torno das políticas educativas e curriculares. Por ser um autor inovador e defensor das políticas voltadas para a superação do contexto social dominante, ele fundamenta sua discussão nas bases histórico-críticas da Educação, do Currículo e suas relações sociais. Desse modo, ele demonstra esses objetivos quando declara:

Ao pedir que consideremos a educação relacionalmente, que reconheçamos suas íntimas ligações com as desigualdades vigentes na sociedade maior, estou conscientemente alinhando-me a um programa que visa ao que denominei anteriormente “o bem comum”. (APPLE, 2000, p. 43).

Este tipo de análise nos permite compreender, não só a relação entre as licenciaturas e as políticas socioculturais, econômicas, religiosas e ideológicas mais

amplas, mas também os conflitos sociais, a defesa das classes desfavorecidas, além da valorização das diferenças a partir de uma educação emancipadora.

A nosso ver, esses elementos não devem estar distanciados dos currículos das universidades pelo fato de serem matéria-prima importante na formação dos sujeitos, principalmente quando se trata do trabalho com indivíduos oriundos das classes proletárias e/ou culturalmente marginalizadas. Como afirma Fernandes (1966) “O que dá grandeza às universidades não é o que se faz dentro delas. É o que se faz com o que elas produzem.” (FERNANDES, 1966, p. 205).

Nessa perspectiva, entende-se que o currículo vai além da seleção de conteúdos e temáticas ensinadas na sala de aula, e nos convida à reflexão para perceber como os diferentes grupos sociais que compõe a sociedade brasileira, são contemplados ou não nos currículos do Ensino Superior no Brasil.

## **2.1. Os primórdios do Ensino superior no Brasil – formação e currículos**

Os primórdios do Ensino superior no Brasil, tem como referência as universidades europeias, sobretudo a universidade de Coimbra em Portugal, ressaltando que pouco se considera/rou que a realidade dessas terras é diferente em várias instâncias do seio da cultura europeia. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

Antes, no entanto, é preciso que compreendamos um período anterior a este momento de criação das universidades para compreendermos os processos que moldaram o ensino superior aqui no Brasil.

As primeiras iniciativas de ensino ocorreram por ocasião da vinda dos padres Jesuítas em 1549 como expansão dos trabalhos da Companhia de Jesus fundada em 1540 em Portugal. O objetivo dos jesuítas na colônia era catequizar os índios e “dar apoio religioso aos colonos”, para o que recebiam subsídios do Estado. (MILANESE, 1998, p. 51)

Com a chegada em nossas terras, o objetivo de Portugal era de exploração comercial e expandir o Estado português, juntamente com o poderio e a influência da igreja católica da época. Inicialmente, desloca o seu olhar sobre a exploração da mão de obra escrava e todas as implicações dessa relação de dominação da coroa portuguesa sobre o povo africano.

O papel do negro escravo foi decisivo para os começos da história econômica de um país fundado, como era o caso do Brasil, sob o signo do parasitismo imperialista. Sem o escravo a estrutura econômica do país jamais teria existido. O africano escravizado construiu as fundações da nova sociedade com a flexão e a quebra da sua espinha dorsal, quando ao mesmo tempo seu trabalho significava a própria espinha dorsal daquela colônia. (NASCIMENTO, 2013, p. 48).

Nascimento (2013) explica o cenário econômico do Brasil colônia e faz as suas considerações sobre a importância do negro dentro desse contexto, entendendo o papel desse sujeito para a economia da colônia. Na perspectiva do colonizador, tomou os pressupostos de sua crença para justificar a escravidão e a própria postura catequizadora. Essa percepção pode ser depreendida a partir da fala do Padre Antônio Vieira, também mencionado por Nascimento (2013), ao afirmar que:

Escravos, estais sujeitos e obedientes em tudo aos vossos senhores, não só aos bons e modestos, senão também aos maus e injustos[...] porque nesse estado em que Deus vos pôs, é a vocação semelhante à de seu Filho, o qual padeceu por nós, deixando-vos o exemplo que haveis de imitar. (NASCIMENTO, p.49 2013).

Como podemos perceber existe um conceito de falsa benevolência por parte do colonizador ao justificar suas ações sob um prisma celestial e que fortalece seu discurso de dominação, condicionando que o destino do escravo é sofrer diversas violências para com o seu corpo, sua cultura e essência. Como exemplo, citamos o processo da mestiçagem que foi uma tentativa de amenizar e naturalizar a cultura do estupro das mulheres negras. (NASCIMENTO, 2013).

Essa afirmação de Nascimento explica a tentativa de invisibilizar a cultura negra e negar os martírios raciais existentes. Munanga e Gomes (2006), compreendem que essas ações, movidas com o intuito de fragilizar as relações, só fortaleceram os ideais e unificaram as forças dos negros para lutarem por suas pautas.

No tocante a educação, surge a atuação dos Jesuítas, para iniciar o processo de escolarização dos nativos. Essa metodologia Pedagógica jesuítica no Brasil estava materializada no *Ratio Studiorum* e na *Didactica Magna*, sendo que o *Ratio Studiorum* compreende uma metodologia baseada em moldes tracionais e centralidade na figura do professor, que por sua vez se espelhava na cultura educacional europeia, contendo um currículo focado em repetições e uniformidade. (MARSIGLIA, 2017).

A Didática Magna é conceituada da seguinte maneira:

Didáctica Magna. Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos ou Processo seguro e excelente de instruir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem exceptuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e fadiga, com agrado e solidez (COMÊNIO, 1996, p. 43)

Concordando com Paiva (2000), compreende-se que a educação jesuíta tinha o intuito de formar a elite burguesa. Baseando-se em uma formação elitista, para os indígenas seguia uma perspectiva de dominação, o ideário era consolidar o projeto de

“catequese”. Assim, esses religiosos iniciaram a produção de diversos materiais inscritos na língua dos indígenas como: gramática da língua Tupi-Guarani e os catecismos de doutrinas.

Esses materiais possibilitavam lograr êxito em dois aspectos. O primeiro, dominar a língua dos indígenas para facilitar a colonização e, num segundo plano, garantir a perpetuação da tradição religiosa. Com essa prática, o Tupi-guarani – língua materna, foi amplamente usada nas comunicações no país durante o período colonial, não só entre os religiosos e os nativos; mesmo os descendentes de portugueses moradores da colônia optavam pela língua indígena, conseqüentemente, o uso do tupi chegou a superar a língua portuguesa.

Mantinha-se, no período colonial uma permanente subalternização da população pobre, a quem eram negados quaisquer direitos que pudessem levá-la a melhorar de vida, subvertendo sua condição de subalternidade. Neste sentido, buscamos as palavras de Santos (2007, p. 12), que nos respalda, ao dizer que:

Em primeiro lugar, o regresso do colonial e o regresso do colonizador. Aqui, o colonial é uma metáfora daqueles que entendem as suas experiências de vida como ocorrendo do outro lado da linha e se rebelam contra isso. O regresso do colonial é a resposta abissal ao que é percebido como uma intromissão ameaçadora do colonial nas sociedades metropolitanas.

Assim, imperava o abandono da educação pública e, conseqüentemente, a instrução de escravos, agregados, trabalhadores e a educação das mulheres/filhas/esposas, toda essa massa de indivíduos considerados de “segunda classe” por isso nunca assumiu relevância política. Mantinha-se, assim, um quantitativo de analfabetos adultos que interessava aos senhores donos de engenhos, a classe dominante do Estado. Essa trajetória permite compreender a imensa demanda, nunca devidamente atendida, por Educação de negros, mantendo-se essas populações no lugar de marginalizados invisíveis.

É necessário salientar que os valores da formação na colônia estavam totalmente atrelados as referências da sociedade europeia, e aos costumes eclesiásticos portugueses. Dentro dessa concepção, a disciplina era o centro de todo o pensar pedagógico, sendo dado ao professor, em sua grande maioria clérigos, o protagonismo e a autoridade para selecionar quais os conhecimentos eram pertinentes em detrimento de outros. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

Percebe-se claramente que a gênese do ensino no Brasil foi marcada pela implantação de um currículo imperialista eurocêntrico de cultura branca, conforme podemos ler em L.A Cunha, quanto ao intento do Padre Jesuíta Antônio de Oliveira junto ao ministro do Rei de Portugal para fim de reconhecimento dos cursos de artes da Colônia, “a negativa

do ministro baseou-se no fato de que os brancos da Bahia não queriam que seus filhos estudassem ao lado dos pardos...” (MILANESE, 1998 , p. 52)

A análise do autor nos remete a pensar nesse currículo imperialista/eurocêntrico fincado numa abordagem essencialmente tradicional. Acrescentando esse viés, Dantas (2004) entende que as relações com o poder da igreja, representados pelos jesuítas, expandiram a educação, sob a ideologia da fé cristã, tendo chegando ao fim apenas com a reforma pombalina. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

Em tempos de Reforma Pombalina, com a expulsão dos jesuítas, surge a iniciativa de secularizar o ensino à luz de um viés utilitarista, tendo a frente a pessoa de referência, o Marquês de Pombal. (MILANESE, 1998). Vale ressaltar que esse modelo de ensino era voltado para uma elite.

É bom se registrar que o fundamental das Reformas Pombalinas é a implantação de um novo modelo de ensino, o utilitarista, que por vez, coloca a primazia da ciência sobre a religião. A pesquisa era até então realizada segundo orientação religiosa católica. De uma ciência especulativa, passa-se então, a uma ciência empírica. O currículo agora é construído com base em uma visão mais aberta para o comércio, ciências humanas e naturais, física e matemática. (MILANESE, 1998, p.03)

Passado esse momento da Reforma Pombalina, que priorizou um currículo mais “questionador” das relações da igreja com a educação, temos um currículo que prioriza a ciência como protagonista. Contudo, este aspecto em si, não significa que temos um currículo avançado ou crítico, pois o mesmo seguia sempre uma perspectiva do currículo tradicional.

Com a transferência da corte Portuguesa para o Brasil em 1808, criou-se todo um aparato de Estado. Isso fez com que faltassem pessoas preparadas entre nós para desenvolver trabalhos burocráticos e para a produção de bens materiais e simbólicos de consumo para a sociedade dominada na época. Com a intencionalidade em suprir essas necessidades, foram criados os cursos de nível superior, não com o interesse de se fazer apenas ciência (de maneira desinteressada de um ponto de vista contrário a concepção utilitária), mas, acima de tudo, para atender a burocracia de Estado e implantar definitivamente um ensino na concepção utilitária .

Assim, no mesmo ano, em 18 de fevereiro de 1808 D. João VI assinou o documento que criou o curso de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia da Bahia, no antigo Hospital Real Militar da Cidade do Salvador, que atualmente corresponde a Faculdade de Medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Sobre o tema, Bottoni, Sardano, Costa Filho, (2013, p.19) confirmam:

[...] criação, por parte de Dom João VI, com a vinda da Família Real para o Brasil, que fundou as primeiras instituições do País a partir de 1808: a Escola de Cirurgia da Bahia (atual UFBA) e a Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina (atual UFRJ). (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013, p.19).

Esses cursos atendiam apenas aos cidadãos da classe dominante da sociedade brasileira, filhos de coronéis, de comerciantes bem sucedidos e a pequena burguesia recém chegada ao país. Neste contexto, pouco interessava a educação da população pobre, que foi acumulando ao longo da história um excedente de analfabetos que, servis, atuavam em subempregos ou mesmo na escravidão.

Esse círculo vicioso permitiu a perpetuação da falta de interesse em formar pessoas das classes menos favorecidas, negros e pobres. A Educação do povo pouco interessava e a falta de escolaridade era comum. Saber ler e escrever era privilégio de poucos, não sendo considerados como cidadãos de direito a educação pretos, pobres, mulheres.

Os cursos seguiam um modelo teórico europeu a partir de um currículo prescritivo tradicional. Currículo, aqui, remonta ao conjunto de práticas educativas difundidas nos séculos XVI e XVII, nas universidades, colégios e escolas da Europa, a partir do *Modus et Ordo Parisienses*. *Modus* designava a combinação e a subdivisão das escolas em classes, com a retenção da instrução individualizada, isto é, aluno – por – aluno, e *Ordo* (ordem) com dois significados: sequência (ordem de eventos) e coerência (sociedade ‘ordenada’). (HAMILTON, 1992).

Os primeiros registros históricos sobre a palavra *curriculum* aplicada aos meios educacionais evidenciam que esse termo sempre esteve ligado à ideia de “ordem como estrutura” e “ordem como sequência”, em função de determinada eficiência social. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o termo *curriculum* referia-se ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas. (HAMILTON, 1992).

À época, prevalecia então essa visão tradicional do currículo, em que ele era,

[...] visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração ‘teórica’ é a ‘administração científica’, de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril. No discurso curricular de Bobbitt, pois, o currículo é supostamente isso: a especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados que possam ser precisamente mensurados. (SILVA, 2000, p. 12)

As falas de Silva (2000) clareiam a visão acerca da compreensão de currículo nesse momento, sendo compreendido como reflexo de um modelo taylorista/bobbitt típico da visão de uma sociedade industrial. Também nesse período a família real portuguesa se instalou no Rio de Janeiro possibilitando a criação de mais cursos de nível superior e que atendiam essa mesma perspectiva de currículo prescritivo com base europeia, podendo citar: a Escola de Cirurgia (atual Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ), as Academias Militares (atual Escola Nacional de Engenharia da UFRJ), as Escolas de Belas Artes, o Museu e a Biblioteca Nacional e o Jardim Botânico. O Rio de Janeiro tornou-se, então, o centro intelectual do País (TEIXEIRA, 1989, citado por BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

Posteriormente, em 1822 com a proclamação da independência, há um fortalecimento da educação básica, primeiras letras, para as massas/povo no país, conforme afirma Mendonça (2000, p. 05):

[...] com a Proclamação da Independência em 1822, os liberais anunciaram novas perspectivas para a política educacional. Começaram a surgir preocupações com a educação popular. Foram abolidos os privilégios do Estado, que ofereciam instrução apenas para a elite. Apesar das exigências da Constituição, o alcance dessa escolaridade era limitado em número e em qualidade. O sistema dominante não tinha interesse em ter operários bem-formados e exigentes. A preocupação da classe dominante, por ser maior com os títulos (sinônimo de prestígio) do que com educação, não exigia uma melhor qualidade; se assim o desejasse, poderia buscá-la na Europa.

Conforme a autora afirma, percebe-se que a formação para o povo buscava atender as necessidades básicas da sociedade, do mercado de trabalho. Predominava, então, nesse contexto, a pedagogia da inferiorização, silenciando, invisibilizando os conhecimentos dos analfabetos negros, pobres, plebeus, camponeses ou indígenas, que permaneciam invisibilizados. Assim, não existia o intuito de estender essa qualificação para sustentar uma diferenciação nessas classes.

Dentro desse contexto, a grande maioria da população negra vivencia a exclusão. O negro é privado de seus direitos e isso configura o silenciamento desse sujeito frente a ao seu impedimento em participar da sociedade. Para entendermos como esse processo de exclusão acontecia, é preciso que analisemos algumas legislações que se direcionavam à exclusão dos negros dentro da sociedade. A Reforma de Couto Ferraz no Brasil Império, por meio do Decreto nº 1.331, de fevereiro de 1854, afirmava que os negros eram impedidos ao ingresso da escolarização em instituições de ensino públicas.(SANTOS,2013).

Uma outra legislação, que encontramos em nossa pesquisa bibliográfica é o

Decreto nº 7.031 de setembro de 1878, que um pouco melhor que a anterior, ventilava uma possibilidade de instrução para pretos escravos e pobres trabalhadores, durante o período noturno, depois de suas atividades laborais, mas que seria passível da aprovação e disponibilidade de professores que se dispusessem e da permissão de seus senhores. (SANTOS, 2013).

No tocante ao Ensino Superior, exclusivamente para a classe dominante e seus filhos, as faculdades ofertavam um currículo com a finalidade de garantir disciplina e instrumentalização para o trabalho. A leitura acontecia como forma de disciplinamento dos estudantes e envolvia textos sempre de cunho técnico em outros idiomas, conforme expõe Milanese, (1998, p.04):

Quanto a orientação curricular, os livros didáticos desses cursos, na sua grande maioria, foram importados da França (berço do positivismo, onde atuava Augusto Comte), o que não deixava sobremaneira de influenciar a formação acadêmica no Brasil e, sobretudo, a maneira de pesquisa orientada pela filosofia positivista, que previa a neutralidade sujeito-objeto. Assim procura-se tratar todos os problemas inclusive os sociais mediante aplicação da técnica, e quem a aplica deve manter-se neutro quanto ao resultado da aplicação. O critério da verdade é o da objetividade, portanto, todo conhecimento fora desse critério torna-se inaceitável como científico. [...] Na orientação curricular do plano de secularização do ensino no Brasil, além da influência do pensamento desenvolvido na Universidade de Coimbra, percebe-se a forte dependência cultural da França. As escolas superiores criadas desde 1808, tinham currículos orientados pela cultura francesa., inclusive a bibliografia básica era trazida desse país. (MILANESE, 1998, p. 05).

Dentro desse contexto, mesmo com a luta dos abolicionistas, e posteriormente a abolição da escravatura em 1888, a educação de negros pobres, recém libertos, não despertava interesse nos governantes. Ao contrário, as medidas adotadas contra o cenário abolicionista aparecem timidamente com a Reforma de Benjamin Constant, sob o Decreto nacional nº 981/1890, que estabeleceu por meio da disciplina de “Moral e Cívica” os espaços e normativas de convivência para esse negro alforriado dentro da sociedade. (SANTOS, 2013). É preciso salientar que isso fortaleceu as desigualdades e exclusões principalmente no âmbito educacional.

Tempos depois da proclamação, em meados de 1889, momento que se configura historicamente como primeira república, a educação passa a ter vínculo com o Estado republicano, pois nesse momento os investimentos na área da educação eram prioritários, possibilitando a criação de instituições relevantes nos estados do Rio de Janeiro e São Paulo. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

Outra reforma desse período, a qual deu grande abertura para a criação de novos cursos superiores, foi a Reforma de Rivadávia da Cunha

Corrêa. Segundo Luís Antônio Cunha, foram criadas nesse período nove escolas, seis das quais na área de medicina, odontologia e farmácia, e apenas uma de direito. Num intento ideológico em conter esse expansionismo “exagerado”, num movimento de resistência à livre diplomação, em 1914, na qualidade de ministro do Presidente Venceslau Brás, Carlos Maximiliano Pereira dos Santos foi chamado para “restabelecer a ordem no campo educacional, tumultuado pela lei orgânica “Em 1915 como “resposta concreta” a essa expansão do ensino superior, foi promulgado em 15 de março do mesmo ano, o Decreto 11.530, que se justifica em razão da intenção de “reorganizar” o ensino secundário e o superior em todo o país. A “marca dessa reforma é, sem dúvida, a introdução dos exames vestibulares para a seleção dos candidatos ao ensino superior. (MILANESE, 1998, p. 56)

Em continuidade dos anos, no início do século XX, a Lei Orgânica de Rivadávia Correia de 1911, no ato de suas determinações, desobriga da responsabilidade do Estado para com a educação fundamental, superior e o ensino normal, sendo apenas revista e voltando para as atribuições do poder federativo com a lei do ministro Carlos Maximiliano no ano de 1915. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

No momento da segunda república, o país se configura em um contexto pós segunda guerra e ainda sofre o impacto da grande depressão de 1930. Nesse cenário histórico, a educação brasileira passa por um processo de estruturação, conforme menciona o autor:

No campo educacional, o período denominado de Era Vargas foi marcado pelos conflitos ideológicos entre duas forças políticas, o que mais tarde se configurou na LDB de número 4.024/61. De um outro lado, os católicos ligados ao aparelho de Estado (recebendo subsídios deste) que, em nome da fé serviam de meios para a “legitimação” da obediência, e a imposição da aceitação do destino das pessoas visto como fatalidade, e, desta forma, colaborando para a construção de um Estado fascista em contraposição à ascensão comunista que existia no Brasil. De outro lado, estavam os liberais, ligados aos interesses da burguesia em ascensão. (MILANESE, 1998, p. 07).

Percebe-se que foi um período de grande relevância para a estruturação de elementos para formalizar o ensino naquelas instâncias, quando apenas no ano de 1934 a constituição é promulgada e tinha como intuito a substituição da lei de 1891, objetivando a reforma da República Velha, sob os valores de democracia, liberdade e justiça. (SANTOS, 2013).

Posteriormente, na década de 1930, o governo do então presidente Getúlio Vargas aboliu as eleições, instituindo o Estado Novo, com a justificativa de gargalos enfrentados pela segurança nacional. (SANTOS, 2013).

Mas mesmo dentro deste momento crítico, no ano de 1934, os Conselhos Estadual e Nacional de educação foram criados juntamente com a fundação das

Universidades de São Paulo (USP) e Universidade de Porto Alegre. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013),

Quanto a orientação curricular, nesse período, percebe-se a nítida centralidade no Estado com relação ao controle ideológico. Essa orientação previa a introdução da cadeira de Educação Moral e Cívica. Segundo L.A. Cunha, os Exames de admissão deviam conter questões relativas a Educação Moral e Cívica (MILANESE, 1998, p.07).

Com o término do governo de Getúlio no ano de 1946, é promulgada uma nova constituição que entra em vigor na gestão de Eurico Gaspar Dutra. Nesse momento um grande marco para a educação é a gestação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que foi promulgada em 1961, no Governo de João Goulart, (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013). Neste mesmo ano, o Banco Mundial iniciava as intervenções nas políticas brasileiras, quando veio a financiar o projeto para o ensino industrial da Escola Técnica de Curitiba, tendo início neste período, a instalação da educação tecnicista no Brasil. Esta teve por objetivo a neutralidade científica, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. O sistema de gestão educacional no Brasil começa a voltar-se para uma mentalidade empresarial tecnocrata.

Ainda sobre esse mesmo ano, Gomes (2011) entende que o homem negro toma consciência sobre a necessidade de uma formação universitária a partir da Convenção Nacional do Negro Brasileiro que foi orquestrada pelo Teatro Experimental do Negro. Essa convenção aconteceu em dois momentos, sendo que a primeira acontece no ano de 1945 em São Paulo e a segunda no ano 1946 no Rio de Janeiro. A convenção teve como resultado o “Manifesto à Nação Brasileira” que por sua vez esmiuçava uma conduta antirracista com uma proposta de política que pleiteasse vagas e bolsas para a inserção do negro no ensino superior. (GOMES, 2021).

Posteriormente, no ano de 1960, na cidade de Salvador acontece o I Seminário Nacional de Reforma Universitária que se tornaria de suma importância para posteriormente no ano de 1968 desencadear a Reforma universitária, (MENDONÇA, 2000). Ainda de acordo com Mendonça (2000), no ano de 1961, é fundada a Universidade de Brasília, mas os retrocessos acompanharam esses momentos da história do ensino superior.

Posteriormente no regime militar, depois do acordo MEC-USAID, o discurso político oficial teve o objetivo de modernizar e reorganizar a educação brasileira. (FERNANDES, 1989). Entretanto, compreende-se que no período da ditadura militar no Brasil, mais especificamente a partir de 1964, instaurou-se no Brasil uma política negativa

em relação à escola pública, que valorizava a escola privada, uma vez que estimulava a ideia de um ensino mercantilista. “Assim as escolas privadas comercializadas e as escolas católicas, em todos os graus, corresponderam às necessidades de uma modernização do ensino conservador, nos moldes das preferências consagradas pelos acordos MEC-USAID e pela Filosofia da educação perfilhada pelo regime ditatorial.” (FERNANDES, 1989, p. 36).

Esse acordo teve grandes consequências para a reforma da educação brasileira, pois influenciou as Leis 5540/68 e 5692/71, que reformularam a educação nacional, a primeira tangenciando o Ensino Superior e a segunda o Ensino Básico. Seguindo essa mesma lógica foi introduzido na Universidade: a concepção de que o ensino era uma mercadoria, conforme ressalta Fernandes (1989, p. 140),

Os Acordos MEC-USAID foram impiedosos. Eles traçaram uma rota ao mesmo tempo regressiva e diferenciadora, no âmbito das aspirações e das promessas ou ilusões pedagógicas que fermentavam o Brasil. E impunham uma especialização dentro do mundo global da indústria da cultura: o capitalismo monopolista da era atual não deixa muitos espaços às nações dependentes e periféricas quanto ao uso de suas potencialidades criativas. Elas são nações capitalistas secundárias e devem cumprir o seu papel em harmonia com o pioneirismo, a hegemonia, e o esplendor do núcleo imperial (FERNANDES, 1989, p. 140).

Foi durante esse período que o país viveu um contexto de autoritarismo, violência e o total controle do Estado pelas Forças armadas. Contudo, esse período foi marcado pela presença e influência dos EUA, e conseqüentemente pela insatisfação e protestos dos estudantes com as políticas adotadas pelo governo durante o regime militar. (ALVES e CUNHA, 2014).

O país vivenciava um alto índice de analfabetismo resultante do baixo acesso à escolarização para a população ativa e menos favorecidas. Neste período eram fortes as perseguições, censuras e proibições de pautas que dialogassem com temáticas voltadas as desigualdades sociais ou questões étnicas. Os discursos ou narrativas proferidas publicamente eram controladas pelo regime ditatorial que expressava um conservadorismo e não permitia um olhar crítico a essas posturas. Esse momento foi caracterizado por uma pretensa hegemonia do mito da democracia racial, sendo que qualquer discurso que viesse de encontro ao que era estabelecido, era vinculado a uma postura antipatriota e causadora de divisionismo. (GOMES, 2021)

É preciso mencionar que mesmo as literaturas da época não destacando ativamente as posturas do movimento negro, se faz necessário que compreendamos a sua importância e presença nesse momento, pois as lutas do movimento negro sob uma

postura antirracista estava presente em suas pautas e reivindicações “Ou seja, não há tendência ao sectarismo ou a formação de “guetos negros” nas lutas antirracistas desenvolvidas pelo movimento negro. Pelo contrário, há a compreensão de que, no Brasil, a democracia sem a pauta racial é politicamente frágil.” (GOMES, 2021, p.03)

Dando continuidade, especificamente o ano de 1968 foi importante para a mudança de cenários, frente a conceitos e instituições educacionais do país. A reforma universitária de 1968 traz avanços importantes no meio acadêmico, conforme expõe Martins (2009, p. 16):

A Reforma de 1968 produziu efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro. Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaram-se condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então - salvo raras exceções - estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras vitalícias, introduziu-se o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. Para atender a esse dispositivo, criou-se uma política nacional de pós-graduação, expressa nos planos nacionais de pós-graduação e conduzida de forma eficiente pelas agências de fomento do governo federal.

Em meados do ano de 1970, o setor privado começa a tomar força alcançando o auge de sua expansão na década de 1990 e por sua vez atenuando o desmonte das universidades públicas. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013). Essa crescente de investimentos no setor privado possibilitaram um aumento de matrículas nas instituições de ensino superior, sendo formalizada no ano de 1997 com a alteração da legislação que subsidiou a existência de instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos. Com essa abertura algumas instituições estrangeiras, bem como as instituições vinculadas a grupos financeiros e os grupos educacionais que adoram o capital aberto alcançaram êxito. (BOTTONI, SARDANO, COSTA FILHO, 2013).

Dentro desse contexto, o pensamento educacional se voltou para a formação de mão de obra, orientada para o domínio de comportamentos e instrumentalização. Esse foi um período áureo do tecnicismo no Brasil, tanto na educação básica como no ensino superior. Os conhecimentos universais e hegemônicos presentes nos currículos escolares tinham como consequência um distanciamento entre as culturas dos estudantes e a educação escolarizada. Candau (2011, p. 13) afirma que “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa.” Portanto, negar ou silenciar

as diferenças e as lutas de grupos marginalizados presentes nas instituições é excluir sujeitos historicamente culturais.

Com a retomada da democracia entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, o movimento negro se articula com uma nova roupagem e nesse momento objetivando um desmonte de narrativas hegemônicas e negacionistas em torno da existência do racismo como uma mazela social. Sendo de suma importância reconhecer que essa prática existia, era necessária uma desarticulação das inviabilidades dessa temática e por sua vez, estreitar espaços de denúncia para com essas práticas racistas e reivindicações que sustentem a importância de políticas de acesso à educação pública, levando em consideração que essa necessidade de busca de direitos negados da população negra, sobretudo, ao acesso da formação educacional básica e ao ensino superior. (GOMES, 2021).

Ainda com o processo de redemocratização do país que teve início em 1978 e culminado em 1988, com a promulgação da Constituição Brasileira denominada Cidadã, foram estabelecidos entre outros acontecimentos o retorno ao pluripartidarismo, o movimento das “Diretas Já” e a anistia dos acusados de crimes políticos que garantiram a volta de muitos intelectuais brasileiros que haviam sido exilados, entre eles o educador Paulo Freire.

É preciso mencionar que a partir dos anos 1980, as reformas da educação superior acontecem e são voltadas para os eixos da agenda global de ensino, apesar das particularidades encontradas em cada país. Essas instituições são: Banco Mundial - BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, entre outros. (OLIVEIRA,2008)

O campo do currículo nas universidades foi marcado pela presença da teoria crítica na educação e da chamada Pedagogia Crítica, que partia de análises das realidades sociais que sustentavam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Já na década de 1980, após a Constituição de 1988, as políticas públicas educacionais passaram a se preocupar com o resgate da educação brasileira investindo na melhoria da qualidade do ensino superior e o acesso as populações mais carentes.

Paralelamente, a redemocratização do Brasil desencadeou a demanda dos movimentos sociais que estavam na clandestinidade e muitas experiências foram ampliadas, e novos canais de troca de experiência, reflexão e articulação surgiram numa perspectiva de tessitura de conhecimento em rede. (ALVES, 2002).

Segundo Lopes e Macedo (2002, p. 13-14), a segunda metade dos anos 1980, no Brasil, caracterizou-se por uma disputa entre duas tendências curriculares marxistas: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a pedagogia libertadora, percebendo-se nelas e em outros debates, a presença teórica das influências de reflexões curriculares críticas europeias e americanas.

Seguindo essa vertente, nas teorias educacionais de uma abordagem pós-crítica, compreende-se que as identidades e subjetividades do sujeito são elementos importantes desse contexto, onde as verdades são compreendidas de maneira plural e analisadas sob aspecto que percebem o contexto histórico e específico de cada discurso. Dessa forma, é possível analisar as questões de maneira a refletir sobre a identidade e as particularidades que compõem a subjetividade dos sujeitos.

Essa concepção crítica é reafirmada e explícita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), 9.394/96, visando a reorganização da educação do país. No que tange ao ensino superior, a LDB indica no Art. 43, as finalidades da educação superior:

- I - Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - Formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - Estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.
- VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares.

A LDB nesse trecho nos dimensiona um pouco do olhar sobre o ensino superior, se destacando nesse Art. 43 as finalidades da formação superior. Nos primeiros incisos percebe-se a importância dessa formação e qualificação tanto para inserção profissional quanto do olhar atento para o eixo cultural que circula o pensar científico e o ser social.

Já os incisos seguintes (III e IV) estão relacionados com o estímulo da produção e divulgação da ciência. O fazer e pensar ciência dentro da formação superior é colocado com ênfase nesses incisos e se completam nos incisos seguintes, que por sua vez entendem a necessidade de aperfeiçoar os métodos e buscar uma aplicabilidade dos conhecimentos obtidos, bem como ofertar uma resposta para a sociedade de tudo que foi desenvolvido na formação superior.

Ainda no âmbito dos aspectos legais, mas voltado para as questões étnicas, a Constituição Federal de 1988 apresenta elementos que foram aprovados, com grande respaldo nas lutas das militâncias do movimento negro. O artigo 5º, inciso XLII compreende o racismo com uma ação criminosa com penalidade de reclusão e sem direito a fiança e o artigo 68 nas Disposições Constitucionais Transitórias que sustenta o direito legítimo ao território por comunidades de reminiscência quilombola. (GOMES, 2021). Vale mencionar que essa mandatária assegura os direitos das comunidades quilombolas de Penedo (Oiteiro e Tabuleiro dos Negros)

Nesse mesmo período, é criada a Fundação Cultural Palmares que inicialmente está sob a vinculação do Ministério da Cultura em meados de 1988. Como resultante da militância do movimento negro em menção aos 100 da abolição da escravatura, a Fundação Palmares surge com o intuito de disseminar os valores da comunidade negra e tomando consigo os ares de redemocratização da Nova República, que por sua vez teve grande relevância não ato de legitimação das comunidades com remanescência quilombola, se destacando essencialmente por sua atuação na década de 1990. (GOMES, 2021).

Entre as décadas de 1980 e 1990, o movimento negro continua a luta no intuito de tornar visível que as práticas do racismo são segregadoras e dimensionam as relações no meio social. Nesse sentido essas pautas são discutidas nos seguintes eventos: “centenário da abolição em 1988; em paralelo, 1987–1988, na Assembleia Nacional Constituinte; nas discussões e propostas para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação entre 1988 e 1996; na Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo em 1995.” (GOMES, 2021, p.04).

É preciso que compreendamos que a Marcha Zumbi dos Palmares teve como objetivo socializar um documento com o então presidente Fernando Henrique Cardoso, que trazia como norte as questões étnicas raciais e acesso a educação pública. O documento era composto em três partes, sendo elas:

[...] “Introdução” com críticas ao mito da democracia racial; “Diagnóstico” que aponta avanços (legais e institucionais), bem como a persistência de práticas racistas; e um “Programa de superação do racismo e da desigualdade racial”, contendo propostas para diversas áreas. No que diz respeito à educação, entre o conjunto de propostas

constavam o desenvolvimento de ações afirmativas para o acesso à universidade e a implementação de cursos profissionalizantes. A resposta do governo federal à Marcha Zumbi dos Palmares gerou a manifestação da Presidência da República, reconhecendo que o Brasil é um país onde o racismo se faz presente e está arraigado. Aqui o exemplo é bastante revelador: ao ser indagado pelo movimento negro, o governo brasileiro deu uma resposta que foi vital para os desdobramentos posteriores, ou seja, o reconhecimento público do Estado brasileiro de que o racismo está presente na estrutura do nosso país e, portanto, o governo deveria desenvolver políticas públicas para enfrentá-lo. (GOMES, 2021, p. 04).

De acordo com Gomes (2021), é possível identificar a relevância da marcha Zumbi Dos Palmares em torno da participação do poder presidencial sobre essas pautas, pois com o reconhecimento do Estado sobre as desigualdades como frutos de ações estruturantes do racismo, ações e políticas públicas tomam mais ênfase na conscientização e combate.

A marcha Zumbi Palmares de 1995 foi importante para que efetivamente se tornasse reconhecida a existência do racismo e essa iniciativa se torna decisiva para que as medidas sejam tomadas a fim de minimizar seus danos. Com isso surgem as ações afirmativas que ganham maior proporção nos anos 2000 e por sua vez exercem destaque entre as políticas públicas de combate ao racismo e fomento as relações étnico raciais. Resultante da Marcha Zumbi dos Palmares ainda no ano de 1995, o decreto de 2 de novembro do mesmo ano foi responsável pela instituição do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI) que desenvolveu suas atividades até o ano de 1997. Vale mencionar que esse grupo era composto pela militância negra e representações do governo federal. (GOMES, 2021).

Seguindo o mesmo prisma de eventos étnicos relevantes, em meados dos anos de 1998 e 2000, foi de suma importância a realização das reuniões que serviram de preparação para participação do Brasil na III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, que ocorreu no ano de 2001 em Durban, na África do Sul, levando em consideração que a representação do país nessa conferência foi um marco na luta em prol dos direitos silenciados de homens e mulheres negras e da possível implantação das ações afirmativas. Na Declaração e no Plano de Ação de Durban as políticas públicas em torno das ações afirmativas na modalidade do ensino superior foram colocadas em ênfase e posteriormente serviram de norteador para a Conferência Nacional e a Conferência Regional das Américas. (GOMES, 2021).

Saindo dessa perspectiva étnica, no tocante ao currículo, também a partir dos anos 2000, com as influências das perspectivas pós-críticas o currículo das universidades passa a ser percebido como elemento norteador de mudanças, tendo um papel de também

contemplar a individualidade dos sujeitos, seus saberes e identidade. De maneira que seja visível nessa relação dialógica existente entre aluno e professor. Onde as partes colaboram para a construção do conhecimento.

Contrariamente à representação que é comumente feita, Freire atribui uma importância central ao seu "método" para o papel de especialistas em várias disciplinas, que finalmente podem elaborar as "questões significativas" e fazer o que ele chama de "codificação", bem como educadores diretamente envolvidos em atividades de ensino. Pelo menos na Pedagogia dos oprimidos, Freire acredita que o "conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas o retorno organizado, sistematizado e aumentado para os povos desses elementos que ele libertou de maneira desorganizada". O que se destaca é a participação dos alunos em várias etapas da construção deste "currículo do programa". Em uma operação visivelmente curricular, ele fala na opção de "conteúdo programático", que deve ser feito em conjunto pelo educador e pelos alunos. Esse conteúdo programático deve ser buscado, conjuntamente, naquela realidade, nesse mundo que, de acordo com Freire, constitui o objeto do conhecimento intersubjetivo. (SILVA, 1999, p. 31).

Na afirmação de Silva é possível identificar uma reflexão sobre essa relação entre educando e educador, por meio de um currículo que possibilite o diálogo e seja além desses conteúdos programáticos, levando em consideração que a transformação dos sujeitos é algo que acontece nesse processo e não podemos analisar por uma perspectiva isolada. Precisamos sistematizar esse processo.

Pensar no currículo sob esse prisma, compreende uma dinâmica na relação entre as teorias que regem a educação e a prática pedagógica, utilizada no cotidiano das instituições de ensino, que por sua vez está relacionado a produção e circulação de conhecimentos nos espaços escolares.

Nesse sentido, Silva (1996, p. 23) menciona:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Na mesma perspectiva, observamos que Freire (1997, 2001) também compreende que o currículo é um fenômeno sociopolítico. Dessa forma, justificamos a importância do currículo como elemento de transformação social, de maneira que este seja capaz de oportunizar visibilidade e identidade dos sujeitos envolvidos.

## **2.2. Sistema de Cotas nas universidades brasileiras: avanços na garantia de direitos de negros, pobres e periféricos**

Os anos 2000 foram um marco na mudança do modelo de política educacional, que até então não considerava as desigualdades raciais como parte das desigualdades escolares. O movimento negro, por meio das ações afirmativas, deu voz a essa desigualdade promovendo assim uma mudança gradativa na estrutura Educacional do Estado que vem reconhecendo a importância da implementação das cotas raciais como forma de ação a curto e médio prazo para correção das desigualdades raciais no Ensino Superior. (GOMES, 2021).

Com a ascensão do Partido dos Trabalhadores e o seu comprometimento com as questões de desigualdades raciais, em 2003 pelo Governo Federal, a questão racial dentro do sistema educacional de Ensino Superior, ganhou muito mais visibilidade e importância, sendo elevada ao status de Políticas de Estado e ganhando uma secretaria específica, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). (GOMES, 2021).

A primeira lei a ser legalizada pelo novo governo foi a Lei 10.639/2003, uma grande conquista e reconhecimento da luta por igualdade de um povo cuja história e trajetória passam a ser obrigatórias no currículo de ensino de todas as escolas do País. Esse ponto de partida abriu caminho para muitas outras conquistas tais como: A aprovação do Parecer 03/2004 e a Resolução 01/2004 que ampliaram para todas as etapas e modalidades e explicitaram os fundamentos e caminhos via Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação da Relações Étnico-Raciais, pelo Conselho Nacional de Educação e criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), cuja finalidade visava por em prática ações de diversidade e inclusão social, que ao longo dos anos foi se expandindo e moldando as novas políticas educacionais de inclusão social e igualdade racial. (GOMES, 2021).

Vale lembrar que a consolidação dessas ações vinha em andamento antes da criação da SEPPIR em 2003. Algumas Instituições de Ensino Superior do Rio De Janeiro aprovaram na Assembleia Legislativa (Alerj), em 2001, pela Lei nº 3.708/2001, lei que instituiu cota de até 40% para população negra ou parda no ensino superior, passando a vigorar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e na Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF); foram adotadas também pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 2002, por decisão do Conselho Universitário. (GOMES, 2021).

Já a Universidade de Brasília (UnB), após muita conversa e pressão do movimento negro, estudantil, técnicos administrativos e docentes junto aos conselhos

universitários, em 2004, foi pioneira na aprovação das cotas para ingressar numa graduação, sendo ponto de partida para o restante das Universidades Federais do país. (GOMES, 2021).

O sistema de cotas nas Universidades gerou um grande e importante debate em todos os planos de atuação do nosso país. Instituições Federais, estaduais, movimento negro, Governo, mídia, artistas, e tantos outros segmentos entraram nesta discussão. (GOMES, 2021).

No que diz respeito as universidades públicas, o Supremo Tribunal Federal, em 2012, foi questionado sobre a legalidade do sistema de cotas ofertado pela Universidade de Brasília (UNB), lembrando aqui que essa oferta pela UnB foi o ponto de partida e referência para o restante do país aderir ao mesmo sistema. Tal contestação depois de muita discussão e votação foi enfim legitimada na Constituição. (GOMES, 2021).

No mesmo ano a Presidenta Dilma Rousseff sanciona a lei 12.711/2012, conhecida como lei de cotas. A referida lei vale para Universidades, institutos federais de ensino técnico de nível médio e superior. Conforme o texto da Lei:

50% das vagas passam a ser preenchidas, por curso e turno, por estudantes oriundos de escola pública; autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à representação dos grupos na população da unidade da federação em que a instituição se encontra situada (IBGE, 2019); candidatos com renda per capita menor ou igual a um salário mínimo e meio. Em 2016, a Lei nº 13.409, altera a Lei de Cotas, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (BRASIL, 2016 apud GOMES, 2021, p. 07).

Entretanto, conforme afirma Gomes, a partir do ano de 2016, algumas tensões e retrocessos começam a se formar provenientes de forças reacionárias, fundamentalistas religiosas e uma base capitalista que se apoia num projeto de Estado e de economia firmado no neoliberalismo e não no Bem-Estar Social. Como resultante dessas ações acontece o impeachment da presidente Dilma Rousseff, levando o seu vice, Michel Temer, a assumir o poder, o que é visto pelos movimentos de esquerda como responsável por diversos retrocessos e o fortalecimento de ideais conservadores e de extrema direita, que resultou em projetos de negação de direitos sociais. Também é preciso salientar que as pautas trazidas pelos movimentos sociais que discutiam os direitos à diversidade foram desarticuladas. (GOMES, 2021).

Nesse momento político, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) se transforma em uma instância do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH). Além da extinção do Ministério da Cultura, uma nova gestão da Fundação Cultural Palmares assume, desenvolvendo ações que são contrárias

aos objetivos da instituição. (GOMES, 2021).

Nesse cenário de retrocessos, as universidades públicas e a ciência são atingidas e sofrem um sucateamento dos recursos destinados ao ensino superior público, conforme cita Gomes

Nesse contexto de retrocessos, as universidades públicas vivem um processo de ataques à ciência, desrespeitos às consultas para reitores e reitoras, retirada de recursos orçamentários, enfraquecimento da política de assistência estudantil e discursos negacionista oriundos do próprio governo e do Ministério da Educação. As escolas de Educação Básica públicas também sofrem uma série de ataques com a diminuição do orçamento, fiscalização ideológica da ação de educadoras e educadores críticos às desigualdades na sociedade e ao próprio governo federal. (GOMES, 2021, p.08).

A partir dessa fala de Gomes, é possível mensurar que as universidades, escolas e instituições de ensino como um todo sofrem os ataques por não pactuarem das mesmas perspectivas que o atual governo. Isso caracteriza um momento histórico que também tem se mostrado desafiador para a continuidade de políticas das ações afirmativas.

No tocante ao âmbito educacional, esse é o momento de renovação e revisão da Lei 12.711/12 que expira no ano corrente, dado esse processo de revisão que é de competência do Ministério da Educação e pela SEPPPIR. No entanto, é momento de preocupação devido ao fortalecimento das forças conservadoras e reacionários dentro do Congresso Nacional. (GOMES, 2021).

A partir do que já foi mencionado e concordando com os argumentos de Gomes (2021) entende-se que o momento é de desmonte do estado democrático e de direito e nesse panorama, os ataques às ações afirmativas representam ataques às políticas de combate às desigualdades.

Ainda segundo a mesma autora, esses ataques acontecem sobre as ações afirmativas por que, em si, elas denunciam os privilégios sociais e econômicos dos grupos hegemônicos, além de enfatizar as raízes estruturais que sustentam as práticas racistas em nosso país.

Ao trazer a luz essas questões, as ações afirmativas, na vertente das cotas conseguem articular posturas descolonizadoras e contra hegemônicas, oportunizando e conferindo legitimidade de espaço para as camadas que foram historicamente excluídas e silenciadas.

Dentro deste contexto, o movimento negro continua em luta pela visibilidade para as pautas étnicas que culminam no século XXI com a ações afirmativas, que por sua vez trazem uma perspectiva de minimizar as mazelas históricas sofridas e assegurar o direito que foi negado. Em harmonia com o que já foi dito, Gomes (2011) conceitua:

As ações afirmativas trazem em si uma nova pedagogia: a pedagogia da diversidade, a qual produz saberes. Estes deveriam ser matéria de reflexão teórica, uma vez que possibilitam a construção de um diálogo epistemológico. No caso específico da educação superior, essas políticas deveriam ser entendidas como canais profícuos de chegada à Universidade de saberes produzidos não só pelo movimento negro e pela comunidade negra em geral, mas, sobretudo, pela juventude negra. (GOMES, 2011, p.139).

Mas é preciso que entendamos que as cotas não são restritas a negros e negras, mas se expandem aos sujeitos diversos que também representam as vítimas da desigualdade social. São eles: pardos, índios, mulheres, pobres, deficientes físicos, alunos de escolas públicas e etc. (GOMES, 2021).

Assim, as políticas Educacionais neste período foram criadas para atender os problemas existentes na educação, as recomendações dos organismos internacionais e, também, as reivindicações de grupos locais e movimentos sociais e culturais.

Por essas considerações, entendemos que essas lutas do movimento negro, por meio das ações afirmativas, oportunizaram a comunidade negra a ocupar espaços. Também por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni) e do Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior (Fies), muitos alunos carentes tem acesso ao ensino superior. Em suma, as ações afirmativas e os programas do governo são importantes para inserção desses estudantes, embora essa oferta ainda é incipiente para atender a demanda. (GOMES, 2021).

Ressaltando o papel das políticas afirmativas, Gomes (2012) reflete sobre as cotas raciais, que assumem um papel de dar oportunidade para essa classe que é marginalizada, sobretudo na Universidade. No entanto, existem muitos questionamentos por outras frentes que não entendem essas pautas. A autora comenta:

[...] Em 2003, várias universidades públicas passaram a adotar medidas de ações afirmativas como forma de acesso, em especial, as cotas raciais. Como já foi dito, as políticas de ações afirmativas fazem parte das discussões internas desse movimento social desde os anos de 1980 e, paulatinamente, passaram a ocupar um lugar de destaque na sua pauta de reivindicações. Isso provocou discordâncias e dissensos entre setores políticos e intelectuais que divergiam dessa orientação (Fry et al., 2007). (GOMES, 2012, p.739).

Ao analisar essas palavras, entendemos que as discussões do movimento negro apontam para um avanço introdutório que servirá de subsídio para formatar a lei 10.639 de 2003 que abarca com mais completude as relações étnico raciais dentro das instituições de ensino, pois em seus incisos, torna-se expresso a necessidade de refletir essas temáticas no bagagem curricular conforme é previsto no artigo 26-§ 2º “Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o

currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira.”

Além da lei 10.639/2003, temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana de 2004, que são importantes na continuidade dessas discussões. Nesse sentido, compreendemos a importância da valorização da história de uma ancestralidade afro-brasileira presente na formação do currículo, considerando o contexto universitário neste universo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana constituem-se de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta, promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática.

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira.

De maneira complementar, o Estatuto da Igualdade Racial (2009) é resultante do esforço atuante do movimento negro. Esse estatuto contém as prerrogativas que direciona para os direitos fundamentais da comunidade afro-brasileira, objetivando uma reflexão que culmine sobre a identidade negra e conseqüentemente a diminuição das práticas de um racismo estruturante.

De maneira mais específica, no tocante a realidade do estado de Alagoas que compreende o locus dessa pesquisa, a Constituição Estadual de Alagoas (2004) na seção IX e com artigo 253, prescreve: “O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana”.

Esse documento fortalece as pautas étnicas dentro do contexto educacional alagoano, possibilitando espaços de comunicação para uma abordagem étnica nas instituições de ensino, reconhecendo a relevância das diversidades étnicas presentes na ancestralidade do povo alagoano.

Como já foi mencionado, ainda de maneira incipiente, compreende-se que os currículos das universidades públicas tem o compromisso de dialogar com as teorias críticas e pós críticas do currículo, focando nas especificidades do sujeitos sociais, considerando o currículo como agente de mudança e ressignificação de identidades silenciadas, que requer que analisemos as relações de poder existentes no contexto da

formação desses currículos nas instituições de ensino. Ressalta-se que a negação da cultura racista favorece que as práticas preconceituosas e discriminatórias ainda imperem nas nossas relações e invisibilizem ações que culminem em um processo de conscientização.

Talvez seja por isso que vivemos em um momento de agravamento dessa prática no Brasil, em consequência de sua negação. É possível perceber essa realidade ao analisar as estatísticas e entender que essas ações são resultantes de acentuação na exclusão e na desigualdade das camadas mais marginalizadas. (MUNANGA; GOMES, 2006).

Ainda falando sobre o racismo, Gomes (2005) menciona que vivemos em um país de ambiguidades e negação do racismo estruturante dessas relações.

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

Neste contexto, a lei 10.639/2003 representa a força do movimento negro em prol de melhorias em sua visibilidade quanto sujeitos que merecem que suas particularidades culturais sejam respeitadas no âmbito educacional. É um avanço nas concepções de analisar a educação sob a ótica dos oprimidos e indo em uma vertente contra-hegemônica.

No próximo capítulo trarei especificamente dessas questões no âmbito da UFAL, aprofundando em Penedo.

### **3. CURRÍCULOS DOS/NOS CURSOS DA UNIDADE PENEDO – ENTRE PRESENCAS E AUSÊNCIAS DAS IDENTIDADES QUILOMBOLAS**

#### **3.1. UFAL :Interiorização e surgimento dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas**

Para entender como aconteceu o movimento de expansão da universidade, também conhecido interiorização da UFAL, precisamos refletir sobre alguns aspectos que nortearam a história econômica do estado de Alagoas, pois como aponta Santos:

Uma das possibilidades para se entender os índices educacionais, apresentados por Alagoas, é analisar o processo histórico de formação desse estado surgido a partir de um projeto político-econômico de criação dos engenhos de açúcar, isto é, da cultura do cultivo da cana. Na divisão das capitanias hereditárias, instituídas por Dom João III em outubro de 1534, o território geográfico correspondente, hoje, ao estado de Alagoas fazia parte da capitania de Pernambuco, também chamada de Nova Lusitânia. (SANTOS.2018, p. 31).

No contexto de ocupação inicial, em que Alagoas pertencia a Pernambuco, todo território era um grande canavial, pertencente aos coronéis, tendo como único fim o de exploração. Neste sentido, seguiu-se o abandono e na educação temos a ausência de investimentos. Sobre o tema o mesmo autor discorre:

Nota-se, pois, que o sistema de povoamento português, nesse primeiro momento da colonização, diferente do processo de colonização e povoamento espanhol, esteve apenas a serviço do projeto colonial de exploração focado tão somente no comércio por meio da plantação de cana e extração do pau-brasil, sem preocupações específicas com a educação formal dos habitantes das capitanias. No Nordeste, de forma específica, a cultura da cana-de-açúcar será, ao mesmo tempo, materialização e símbolo de tal projeto de exploração colonial. (SANTOS, 2018, p. 31).

Entende-se a partir desse relato que as capitanias hereditárias, sobretudo as situadas no Nordeste, tinham esse vício de escoamento das suas riquezas, mesmo depois do desmembramento da capitania de Pernambuco, quando Alagoas toma força, ainda existe um descaso com a educação formal de seus moradores.

Alagoas surge em 1817 como Capitania já apresentando um estágio de atraso educacional, um déficit em relação à educação formal, pois, no ato da criação da nova Capitania, Alagoas tinha apenas três cidadãos portadores de diploma superior: dois advogados e um médico (VERÇOSA, 2006, p. 63). Tal realidade é uma marca que se encontra na gênese da formação social do estado de Alagoas no período colonial, persistindo em seu desenvolvimento na república até o século XXI. (SANTOS, 2018, p. 33).

Com o passar do tempo, só no século XX temos a oportunidade de vislumbrar os investimentos na educação formal em Alagoas. Em terras alagoanas, no tocante ao ensino superior sua consolidação ocorre em meados da década de 1960, por meio da

criação da Universidade Federal de Alagoas e da cidade Universitária que proporcionou a abertura de diversos cursos. (SANTOS, 2018).

Há que se ressaltar, que o início do ensino superior em Alagoas, este esteve atrelado ao surgimento da Diocese de Alagoas, tendo como precursor Padre Teófanos Augusto de Barros, sendo o responsável pela criação de cursos de Filosofia e Teologia. Mesmo os dois cursos sendo direcionados para fins sacerdotais tinham características de uma instituição de ensino. (SANTOS,2018).

Após essa iniciativa diocesana, no ano de 1931 temos a criação do curso de Direito, que ficou a cargo da Faculdade Livre de Direito de Alagoas, tendo a figura de Jayme de Altavilla como um dos grandes responsáveis por esse feito. (SANTOS, 2018).

Posteriormente, 20 anos depois temos o surgimento da Faculdade de Medicina em 1950, da faculdade de filosofia em 1952 e da Faculdade de Ciências econômicas em 1954, Escola de Engenharia de Alagoas, Escolas de Serviço Social e Faculdade de Odontologia de Alagoas em 1955. No ano seguinte, a Faculdade de Odontologia de Maceió. Essas iniciativas de criação e implementação das instituições de ensino foram importantes para federalização e a criação da UFAL na década de 60. (SANTOS, 2018).

Em 1960, os dirigentes da Faculdade de Medicina, aliados a alguns políticos e sob a liderança do médico A. C. Simões, empreendem em Brasília uma marcha pela federalização dessa instituição. Contudo, ao tomar conhecimento de que era possível aprovar um projeto de universidade, em vez de reconhecer-se de forma isolada, Dr. Simões convenceu todos a mudarem de estratégia e passou a liderar o movimento favorável à criação da UFAL. No salão nobre da Faculdade, em 11 de agosto de 1960, dia do estudante, os diretores das seis escolas superiores do Estado e algumas autoridades políticas assinam um memorial solicitando ao presidente Juscelino Kubitschek o atendimento dessa reivindicação. O memorial foi levado para a capital federal por Adalberto Câmara, presidente do Diretório Central dos Estudantes (DCE) (SANTOS,2018, p. 36).

Inicialmente, a proposta era federalizar a faculdade de Medicina, mas A.C. Simões entende que é possível desenvolver um projeto de uma universidade pública. Dessa forma, as lideranças das instituições de ensino citadas anteriormente, assinaram esse projeto no ano de 1960 e no ano seguinte a UFAL é criada no governo do então presidente Juscelino Kubitschek.

Depois da criação da cidade Universitária no ano de 1970 e toda consolidação da universidade dentro da capital, surge a necessidade de expandir o ensino superior para o interior do estado que ainda vivia esse vazio universitário.

Esses vazios universitários corroboravam para manutenção dos péssimos índices educacionais do estado de Alagoas. O Anuário Estatístico do Estado de Alagoas 2006, ano no qual se inicia a proposta de interiorização da UFAL, indica que, no início dos anos 2000, apenas 55,92% da população total residente do estado era

alfabetizada, ficando o percentual alarmante de 44,08% não alfabetizada (ALAGOAS, 2007). Isto é, pouco menos da metade da população. (SANTOS,2018, p. 31).

Mesmo depois de sua consolidação como instituição de ensino, nos anos 2000, é possível analisar que a educação formal em Alagoas ainda tinha/tem um caráter elitista, levando em consideração os altos índices de analfabetismo, como fala Santos (2018) anteriormente. Dessa forma, é preciso que compreendamos o cenário que a universidade ocupava.

Nesse contexto e com o intuito de democratizar o ensino, o Programa de Expansão da Educação Superior Pública, que aconteceu entre os anos de 2003-2006 tinha o intuito de estabelecer conexões das instituições públicas de nível superior com os municípios do interior. Seguindo essa diretriz, a UFAL tem adesão a esse programa no ano de 2004. (SANTOS, 2018).

A UFAL, em 2004, vislumbra no “Programa de Expansão da Educação Superior Pública” (2003-2006) uma possibilidade de se expandir para o interior. É interessante observar que esse programa do governo federal era restrito, surgindo inicialmente com apenas doze universidades. Contudo, houve questionamentos e disputas políticas, dobrando-se, no ano seguinte, o número de universidades contempladas pelo programa. É, aí, então, que a UFAL é contemplada, surgindo a possibilidade da criação de um Campus da UFAL no interior de Alagoas. (SANTOS,2018, p. 37).

O Campus Arapiraca surge em 2006, com o intuito de atender as necessidades dos sujeitos do interior, que concluíram o ensino médio e que buscavam o ensino superior, mas não tinham condições de sair de sua região por fatores sociais, que acabavam se tornando empecilhos para o deslocamento até a capital alagoana. (SANTOS, 2018). Nesse aspecto, as realidades se cruzam ao entender a proposta da interiorização das universidades e o quanto a universidade oportunizou o direito à educação de muitos jovens provenientes de municípios distantes de Maceió.

Assim, surge e se estabelece o campus Arapiraca, articulando-se com as necessidades locais, a partir de uma base legal, que valida sua implantação. Em seus documentos seguem as justificativas:

O Campus Arapiraca foi instituído pela resolução do conselho universitário de nº 20/2005 de 1º de agosto de 2005 (Anexo A) que, no seu Art. 1º, aprovou a criação e a implantação do Campus de Arapiraca da Universidade Federal de Alagoas, constituindo-se na primeira etapa do Projeto de Interiorização da mesma. Tem-se outra resolução (Anexo B) de mesma data que apresenta o mesmo conteúdo, acrescentando-se três polos – Penedo, Viçosa e Palmeira dos Índios – à estrutura do referido Campus, cuja sede seria em Arapiraca com (SANTOS,2018, p.38)

Por meio das ações do PDI (2006-2008), o processo de interiorização acontece

atendendo aos nortes da pesquisa e extensão e com o intuito de fortalecer o campus Arapiraca bem como a implantação de um polo no município de Penedo.

Surge, então, nas ações propostas pelo PDI (2006-2008), a iniciativa de se “[...] implementar um novo modelo organizacional, interiorizando ações de ensino, pesquisa e extensão, com a criação de campi avançados em municípios alagoanos” (UFAL, 2006, p. 70). Essa ação, em específico, teria como meta: “[...] Construir e consolidar o Campus Arapiraca –Agreste [e] [...] Implantar e consolidar o Pólo Penedo” (SANTOS,2018, p.40)

Situada às margens do rio São Francisco, o Pólo Penedo que mais tarde se tornaria Unidade educacional, surge em 2006 inicialmente com dois cursos, Engenharia de Pesca e Turismo

Diante do cenário apresentado, O curso de Graduação em Turismo da UFAL foi implantado em 2006 justamente para dinamizar o planejamento e desenvolvimento do turismo em Alagoas, a partir da cidade de Penedo, tendo em vista a potencialidade dessa localidade para o desenvolvimento da atividade turística, como é possível perceber através da sua representatividade histórico-cultural para o estado. (PPC TURISMO, 2019, p. 06).

Posteriormente, em meados de 2014 a Unidade cresce e oferta mais três cursos, sendo eles: Engenharia de produção, Ciências biológicas e Sistemas da informação. (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS,2018). Diante do compromisso social assumido pela Universidade Federal de Alagoas, com a sociedade alagoana, ressalta-se a relevância de sua presença, sobretudo nas licenciaturas/formação de professores, considerando-se, ainda os altos índices de analfabetismo em Alagoas.

Nesse contexto, a UFAL/Unidade Penedo surge para minimamente dialogar com as particularidades do município de Penedo e por sua vez, estabelecer uma responsabilidade social, cultural e política no ambiente em que está inserida.

A UFAL Penedo está localizada no centro histórico da cidade de Penedo, com uma vista para as águas do rio São Francisco e bem perto da comunidade quilombola de Oiteiro. A Unidade Penedo começou sua trajetória na cidade por meio do projeto de interiorização das universidades no ano de 2006 tendo inicialmente dois cursos de nível superior: Turismo e Engenharia de Pesca.

### **3.2. O que nos dizem os dados**

Nessa seção, tenho o intuito de apresentar a interpretação dos dados, a partir das entrevistas, à luz do objetivo geral da pesquisa, triangulando com os documentos, principalmente os Planos Pedagógicos (PPCs) dos cursos aqui pesquisados à saber: Licenciatura em Biologia e bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Alagoas

– Unidade Penedo-AL, observando se os referidos cursos contemplam questões referentes às comunidades quilombolas, seus sujeitos, suas identidades, sua cultura.

Estando essas questões postas, trazemos a seguinte problematização: *Até que ponto os cursos da Unidade Penedo/Ufal trazem reflexões sobre as identidades, ancestralidades dos/as estudantes quilombolas, das comunidades tradicionais de Penedo*, possibilitando a implementação de uma educação focada nas discussões identitárias étnico-raciais, numa perspectiva decolonial.

Como objetivo geral busca-se: analisar os currículos que estão praticados nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, observando se os mesmos explicitam questões referentes às comunidades quilombolas, sujeitos, culturas e tradições desses espaços. Como objetivos específicos buscamos: analisar os documentos/currículos das graduações da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, principalmente os Planos Pedagógicos de cursos (PPCs) implementados nesta unidade; investigar quantos e quais são os estudantes quilombolas que estudam atualmente na UFAL/Penedo; Realizar visitas às duas comunidades quilombolas de Penedo (Oitero e Tabuleiro dos Negros) para conhecer as identidades, culturas, saberes e tradições que ainda permanecem vivas nesses locais;

Diante dessas questões, busca-se compreender o papel da universidade, como espaço contra hegemônico para a formação identitária dos sujeitos quilombolas, moradores das comunidades tradicionais em Penedo.

Nessa perspectiva, nos debruçamos sobre os dados para identificar aspectos voltados as questões étnico-raciais identitárias dos estudantes quilombolas, que estejam presentes no PPCs dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas, além de destacar a importância de ouvir as narrativas, indo além da análise documental do currículo prescrito dos cursos, pois acreditamos que a oralidade também transmite as vivências do sujeito e permite confrontá-las com o documento que orienta a instituição.

Vale salientar, que conforme expresso na metodologia, foram entrevistados 10 alunos residentes em comunidades quilombolas da UFAL/Unidade Penedo. Sendo 05 alunos do curso de Turismo e 05 do curso de Ciências Biológicas, os quais estão cursando os últimos períodos, entendendo que estes sujeitos já dialogaram com várias disciplinas e tiveram a oportunidade de vivenciar sua formação em vários aspectos.

As narrativas que trazemos para este trabalho, apresentam um foco autobiográfico, tanto nas conversas informais como nas entrevistas, numa sucessão de combinações em que se misturavam muitos fios. Para Alves (2008) só ouvindo essas narrativas é que podemos compreender e "[...] escrever uma história [...] na qual o que conta é a

experiência cotidiana [dos] praticantes, dentro e fora dela, em todas as redes de conhecimentos e significados nas quais ensinamos” (p. 133).

Ainda sobre narrativas Alves e Garcia (2002, p. 275) nos dão pistas, alertando que: “É preciso, pois, que incorporemos a ideia que ao dizer uma história, somos narradores praticantes traçando/trançando as redes dos múltiplos relatos que chegaram/chegam até nós”. Neles inserimos, sempre, o fio de nosso modo próprio de contar. Exercemos, assim, a arte de contar histórias, tão importante para quem vive o cotidiano do ensinar.

Para manter o anonimato, quando me reporto aos(as) professores(as), utilizo um nome fictício, principalmente nas transcrições. Para os(as) estudantes utilizo o termo entrevistado(a), com o número correspondente a entrevista.

Diante dessas questões, agrupo os resultados, no quadro abaixo, em dimensões e categorias de análise, que emergiram a partir dos dados coletados:

QUADRO 3: Dimensões e categorias

DIMENSÕES DE ANÁLISE	CATEGORIAS EMERGENTES
<i>Referenciais Curriculares dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas;</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Planos Pedagógicos do curso de Turismo;</i></li> <li>➤ <i>Plano Pedagógicos de Ciências Biológicas;</i></li> </ul>
<b>Narrativas dos Estudantes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Reconhecimento da ancestralidade; Constituição da identidade quilombola;</i></li> </ul>
<i>Abordagem dos projetos de pesquisa ou extensão sobre a temática étnico-racial</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Construções Curriculares reais, vivenciados - Decolonialidade e resistências</i></li> </ul>

Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2023).

As dimensões foram pensadas a medida que entendemos que os dados estão agrupados em três eixos centrais e sob esses três pilares organizamos as categorias que dialogavam diretamente com essas dimensões, sendo a primeira dimensão correspondente ao currículo dos cursos, na segunda temos as falas dos entrevistados ao mencionar questões sobre o seu reconhecimento de sua identidade e na terceira explicitamos as iniciativas da instituição com os projetos de extensão em um diálogo com os autores decoloniais.

A partir dos dados coletados e do método da análise de conteúdo, conseguimos estruturar um campo de análise que facilitou na percepção desses dados, tendo como ponto em questão eleger categorias que serão norteadoras para essa compreensão. Após realizar as transcrições obtidas por meio dos áudios gravados durante as entrevistas com

os estudantes já mencionados, partiu-se para as leituras das transcrições dessas narrativas e do PPC dos cursos, para que fosse possível organizar e elaborar possíveis eixos que estivessem em uma mesma linha temática.

### **3.2.1. Referenciais Curriculares dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais**

Nessa seção será abordado explicitamente um olhar analítico sobre o PPC dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas, compreendendo o seu diálogo com as pautas étnico-raciais e por sua vez com a valorização da identidade quilombola dos sujeitos.

#### ***Categoria de Análise - Plano Pedagógico do curso de Turismo***

Ao analisarmos o PPC do curso de Turismo, percebe-se que a abordagem curricular frente as pautas étnico-raciais é prevista no tópico intitulado “Relações étnico-raciais história e cultura afro-brasileira, africana e indígena” (2019,p.21) que traz como base as legislações: Lei 10.639/2003, à Lei 11.645/2008 e da Resolução CNE/CP 01/2004, fundamentado ainda no Parecer CNE/CP 03/2004, que se vincula às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, argumento utilizado no documento que é para atender a essa demanda de maneira transversal. (PPC TURISMO, 2019).

Reconhecemos a importância das ações afirmativas, dadas as lutas travadas pelo movimento negro e por todo silenciamentos que estudantes pretos e pardos são acometidos. A instituição se volta para as ações afirmativas por meio do curso e ao torna oficial as políticas das ações afirmativas através da Resolução CONSUNI/UFAL nº 33.

Para além dessas legislações, de maneira prática, o curso se norteia frente as disciplinas no que tange as relações étnicas da seguinte maneira:

Nesse sentido, algumas disciplinas como: Tópicos de História do Brasil; Sociologia do Lazer e do Turismo; Política e Turismo; Legislação Aplicada ao Turismo; Patrimônio Cultural e Turismo; Gastronomia; Antropologia e Turismo; Planejamento e Desenvolvimento Turístico 1 e 2, dentre outras deste curso, como a eletiva História de Alagoas e História e Territorialização do Turismo em Alagoas, possibilitam conteúdos que podem ser atrelados a uma Educação para as Relações Étnico-raciais, em conjunto com projetos de pesquisa e ações extensionistas realizadas no âmbito desse curso de graduação em Turismo. ( PPC TURISMO, 2019, p. 20)

Ao analisar essas informações, percebe-se que o curso se respalda no documento de muita valia para direcionar seus conceitos acerca da temática. No entanto, essa aplicação acontece de maneira fluida dentro das disciplinas. De acordo com essas

informações, estima-se que o currículo é dissolvido de maneira transversal como é dito anteriormente.

As disciplinas listadas no PPC do curso dialogam com as questões identitárias. Logo, é imprescindível que essas discussões sejam constantes nas abordagens permeadas pelo currículo desses eixos teóricos. E se torna uma abordagem fluida porque as pautas raciais são divididas entre as disciplinas.

Entendendo que tais legislações são exigências necessárias adotadas pela UFAL como um todo, neste sentido, percebe-se que o curso de Turismo ao que nos parece traz a legislação como forma de atender as exigências da instituição. Percebe-se, portanto, uma lacuna no documento analisado, uma vez que silencia sobre as comunidades tradicionais por não as citar, dos quais os estudantes fazem parte, destacando: as Comunidades Ribeirinhas e Comunidades Quilombolas: Oiteiro e Tabuleiro dos Negros (Penedo), Sapê (Igreja Nova), nas quais residem alguns dos educandos da Unidade de Ensino Penedo/UFAL.

Quando nos referimos ao processo de exclusão/silenciamentos das comunidades quilombolas especificamente no referido documento, abrimos um espaço reflexivo sobre as diversas violências que perpassam esses territórios. E não apenas a violência física, e particularmente, a violência simbólica direta aos seus moradores.

Por violência simbólica, ancorando-me em Bourdieu (2007), entende-se como construção de crenças coletivas, que se caracterizam por imposições, rótulos, estigmas, genocídios, exclusões, que nascem a partir do discurso dominante, frequentemente utilizada com um modo de controle do comportamento, que vai sendo naturalizado, o que faz com que seja percebido como natural. A violência simbólica surge nesse contexto produzindo e possibilitando a incorporação da classificação:

A violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc.), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (BOURDIEU, 1997, p. 47).

Concordando com o autor entende-se que silenciamento no documento analisado, sobretudo em relação as comunidades quilombolas, e conseqüentemente aos estudantes quilombolas e suas identidades, sempre pairou sobre as comunidades remanescente em Penedo. Neste contexto o curso de Turismo apenas reafirma essa

negação, segue, portanto, com a violência simbólica, aniquilando corpos negros, invisibilizando suas presenças.

Diante da negação dos saberes e realidades dos estudantes quilombolas no PPC do curso de Turismo, o que nos chama mais a atenção e preocupa é a ruptura no tocante a ancestralidade, entendendo-a como o encontro entre o passado, o presente e o futuro. Sodré (2017, p.162), anuncia que: “fora do tradicionalismo [...] a tradição inscrita na ancestralidade representa um conjunto de autonomia grupal enquanto memória continuada e vigilante de um conjunto de regras e de personagens historicamente afinados com uma maneira particular do ordenamento do real”. É possível entender de acordo com Sodré (2017), que essa memória atada à coletividade faz com que haja uma organização harmoniosa, do que é concebido e ensinado.

Oliveira (2012) nos conduz a refletir que a ancestralidade se constrói a partir da nossa relação com o Outro, pois de acordo com Oliveira (2012, pág. 40), a ancestralidade está envolta numa “*categoria de relação*”, já que ocorre a troca de símbolos e significados, entre o Eu e o Outro.

Neste sentido, percebe-se que o documento, não estabelece ou aproxima o diálogo com a realidade e ancestralidade que as comunidades de base africanas, quilombolas que o município possui.

### ***Categoria de Análise: Plano Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas***

Ao iniciarmos a análise do PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas nos chama a atenção que foca na interdisciplinaridade entre as disciplinas formadoras do curso, assim, oficialmente, o documento aqui tratado assume oficialmente o diálogo entre as disciplinas como base para construção do conhecimento.

Para além da interdisciplinaridade, o documento do curso em questão, ressalta a relevância de considerar nos currículos das disciplinas, por meio de uma “abordagem dialógica”, contemplar múltiplos olhares de professores das mais diversas áreas para as questões referentes a etnia:

Buscando atender o que diz as Diretrizes Nacionais para a Formação de professores, chamamos a atenção para disciplinas, conteúdos e currículos que consideram a discussão da Educação indígena, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Ambiental, contemplando a realidade regional em que Penedo está inserida, sobretudo valorizando e reconhecendo no currículo os saberes das comunidades. Entre essas, destacam-se as Comunidades Ribeirinhas e Comunidades Quilombolas: Oiteiro e Tabuleiro dos Negros (Penedo), Sapê (Igreja Nova), bem como, a comunidade indígena Kariri-Xocó (Porto Real do Colégio), nas quais residem alguns dos educandos da EU Penedo/UFAL. (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 2018, p.28)

A partir desse olhar sobre o plano, é possível compreender que o curso se propõe a dialogar com a Educação com as comunidades tradicionais, com foco nas Relações Étnico-Raciais e Ambiental por meio de uma abordagem multidisciplinar. Neste sentido, compreende-se, que pelo menos oficialmente no PPC do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, as comunidades quilombolas Oiteiro, Tabuleiro dos Negros em Penedo e Sapê em Igreja Nova são reconhecidas.

Dentro do aspecto do reconhecimento, pode-se ressaltar que estando garantido no documento, o curso pode elaborar ações curriculares que confronte e problematize a realidade dos estudantes das comunidades quilombolas. Entendendo currículo como lugar de poder e saber, Silva (1996, p. 23) menciona que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Concordamos com Silva (1996), pois é possível reafirmar que a relação entre educando/a, educador/a e saberes deve estar sempre entrelaçada por meio do currículo, que nos faz enxergar que os conhecimentos na Universidade devem estar sempre muito além dos conteúdos programáticos. E nesse contexto, ressalta-se que o curso em questão assume o compromisso político e social com a história e cultura dos estudantes e das comunidades dos quais fazem parte.

Neste contexto, o documento segue ressaltando:

O contato com as populações tradicionais também visa exercer, de maneira plena, uma das potencialidades encontradas para a UE Penedo no Plano Diretor do Campus Arapiraca (2012), em uma aproximação com a comunidade e a promoção de eventos que valorizem os saberes populares, entendendo que temos muitos estudantes das comunidades tradicionais, principalmente quilombolas. O curso compreende a necessidade de incorporação de temáticas da diversidade cultural, conforme preconiza a Resolução CONSUNI/UFAL nº33/2003, que aprovou o Programa Ações Afirmativas para Afrodescendentes (PAAF) nesta instituição, com o empenho do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (NEAB-UFAL, 2003 apud PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 2018, p.28)

Seguindo essa perspectiva, o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas se articula com essas comunidades tradicionais, seguindo aquilo que aponta Walsh (2013, p. 28), no caminho de/para “Pedagogias que incitam possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial”.

O documento ora analisado, nos dá indícios de um currículo que se constitui em movimento de interpenetração e interlocução permanentes, entre a teoria educacional e a

prática pedagógica cotidiana, diretamente ligada à construção e a produção de conhecimentos e saberes dos sujeitos. Entendendo Currículo assim como Moreira (2020, p. 48), quando afirma que:

O currículo envolve os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas. Nesse contexto, se ensina e regula o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e possibilidades de viver em sociedade. O currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político.

Essa concepção dialógica, dentro da UFAL/Penedo, está sendo respaldada pelo Plano Diretor do Campus Arapiraca de 2012 Resolução CONSUNI/UFAL nº33/2003 que por sua vez trás a tônica das ações afirmativas dentro da Unidade.

Vale salientar que a implementações das Ações Afirmativas no contexto do ensino superior representa um marco contra hegemônico e símbolo das lutas do movimento negro. E para reafirmar essas ações, ainda no Plano do curso, na parte direcionado aos projetos, é possível observar uma menção nas questões tratadas, quando se articulam sobre a tríade das ações de Ensino, Pesquisa e Extensão.

[...] o curso tem em sua matriz curricular, além de disciplinas diretamente vinculadas à dimensão pedagógica e às dimensões biológicas, a abordagem de conteúdos pertinentes às políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos e de educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, contemplados nas disciplinas de Educação Ambiental (36h), Educação para as Diversidades e Direitos Humanos (54h), Didática (72h), Gestão da Educação e do Trabalho Escolar (72h) e Educação Inclusiva (54h). (PPC CIÊNCIAS BIOLÓGICAS 2018,p.38)

Diante desses apontamentos, é possível mensurar que a pauta das relações étnico raciais, bem como os preceitos que teoricamente se voltam para a formação identitária dos estudantes quilombolas, são contemplados no PPC do curso analisado. No entanto, é preciso que validemos essas informações ao ouvir as narrativas dos estudantes do curso, para que possamos compreender como este currículo é efetivado.

### 3.2.2. Narrativas dos Estudantes

**Categoria de Análise:** *Reconhecimento da ancestralidade, Constituição da identidade quilombola*

Essa categoria de análise constituiu-se a partir da escuta dos estudantes dos cursos pesquisados, através da qual pretendíamos investigar se a UFAL/Penedo auxiliou no processo de reconhecimento de suas ancestralidades quilombola, sendo possível visualizar por meio desse quadro, dados que ilustram o perfil dos estudantes

entrevistados.

Quadro 4. Os sujeitos da Pesquisa

<b>ENTREVISTADO(A)</b>	<b>CURSO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>COMUNIDADE</b>	<b>ETNIA</b>
01	Turismo	Feminino	Tabuleiro dos Negros	Preta
02	Turismo	Feminino	Tabuleiro dos Negros	Parda
03	Turismo	Feminino	Tabuleiro dos Negros	Parda
04	Turismo	Feminino	Tabuleiro dos Negros	Preta
05	Ciências Biológicas	Feminino	Tabuleiro dos Negros	Pardo
06	Ciências Biológicas	Feminino	Oiteiro	Preta
07	Ciências Biológicas	Feminino	Tabuleiro dos Negros	Parda
08	Ciências Biológicas	Feminino	Oiteiro	Parda
09	Ciências Biológicas	Feminino	Tabuleiro dos negros	Preta
10	Ciências Biológicas	Masculino	Oiteiro	Pardo

Fonte: Elaborado pelo pesquisador, 2023.

O quadro acima, nos possibilita identificar que entrevistamos seis (6) egressos do curso de Ciências Biológicas, sendo cinco (5) mulheres e um (1) homem, e quatro (4) egressas do curso de turismo. Buscamos ainda, nos rastros das suas falas, saber se os estudantes possuíam alguma compreensão do que é efetivamente ser quilombola, bem como buscar entender como se deu esse processo antes ou durante a inserção na universidade.

Nesse contexto, as narrativas coletadas nas entrevistas revelam que esta escuta é fundamental para que compreendamos o papel da universidade em todo esse processo. Na primeira entrevista, as narrativas indicam como se deu esse processo de identificação quilombola, em suas origens dentro da própria comunidade.

[...] Como falei que foi em 2008, quando eu entrei na associação, em 2008, já tinha essa conversa de que aqui era uma comunidade de remanescente quilombola, já se falava muito nisso e que precisava ser reconhecido e tal. Então, assim não foi que a gente descobriu o que era quilombola em 2008 (dois

mil e oito) mas em 2008 (dois mil e oito) que foi registrado, se não me engano, eu acho que foi..., mas já sabia. [...], mas assim, a única coisa que a gente sabia era a que aqui é quilombola, porque os escravos fugiram para aqui. Era apenas isso que a gente sabia. Nada mais então dizer que a gente vem para aqui por causa dos escravos, A gente não sabia da história daqui. Foi feito muita pesquisa, mas não do pessoal da comunidade. Pessoas de fora que vieram para se aprofundar, para poder saber como surgiu, essas pesquisas vieram de fora. (ENTREVISTADA 1, bacharelado em Turismo).

A fala da entrevistada 1 demonstra que em 2008, quando entrou na associação, já existiam discussões sobre a comunidade ser quilombola e a necessidade de obter reconhecimento oficial. Confirmando que na época, já sabiam que a comunidade era quilombola porque os escravos fugiram para lá, mas o conhecimento sobre a história da comunidade era bem limitado. A mesma menciona que foram realizadas pesquisas por pessoas que não são da comunidade com o intuito de obter mais informações sobre sua origem.

Sendo assim, considerando a identidade e diferença como estabelecidas a partir da relação que os indivíduos estabelecem com os outros, podemos pensar que a não identificação de indivíduos com negritude e com o pertencimento quilombola, é originária dos sistemas culturais impostos historicamente e caracterizados por valorizar padrões eurocêntricos e branqueadores. Tais sistemas silenciam ou excluem o negro e o quilombola do protagonismo social, destinando a eles o lugar marginal, inferiorizado e apartado de direitos básicos. (MESQUITA, SANTOS e LUCINI, 2022. p.171).

As autoras explicam sobre o silenciamento sofrido pelos quilombolas no contexto em que essa inferiorização persiste por causa das relações de dominação que vinculam a colonialidade do saber, proposta por Quijano (2005) e fortalece as noções de inferiorização, covardia, fuga e crime para com os sujeitos quilombolas. (MESQUITA, SANTOS e LUCINI, 2022).

Nas narrativas do entrevistado 3, percebe-se que ele tomou a atitude de investigar sobre sua ancestralidade, mesmo antes de entrar na Universidade, mas que os conhecimentos foram superficiais, e que a universidade possibilitou a amplitude sobre suas história e ancestralidade quilombola:

[...] E esse processo de busca foi bem complicado, porque tem seu J. o morador daquela comunidade que conta uma história que, como foi que a comunidade foi palco, começou a ser uma comunidade quilombola. Tem uma senhora que viva até hoje, mas não conta mais a história, mas que antes contava muito a história da comunidade. E ela contava uma história que também é um pouco diferente daquele contava, e meio que a gente ficava nessa de... Mas qual será realmente a história?! Por isso que é muito confusa, então esse processo de reconhecimento foi bem confuso por conta disso, nessa parte. [...] Na verdade, pouco antes de entrar na UFAL, eu comecei a ter curiosidade de pesquisa sobre. Aí foi quando fui saber um pouco mais sobre a questão da cultura. Se

identificar mesmo como quilombola, foi a partir do momento que entrei na UFAL, principalmente nas disciplinas pedagógicas que vivenciei lá, aí tive mais conhecimentos sobre a história, sobre a cultura da minha comunidade. Então, depois que entrei na UFAL, eu comecei a querer saber mais, a querer entender mais, a buscar mais... (ENTREVISTADA 3, licenciatura em Ciências Biológicas);

Na fala, a entrevistada menciona que teve curiosidade em pesquisar sobre a cultura quilombola antes de entrar na universidade. O processo de entendimento foi complicado devido à escassez de informações concretas sobre a história da comunidade. Inicialmente, eles sabiam apenas das histórias contadas por pessoas mais antigas, que mencionavam que a comunidade era um local onde negros escravizados se refugiaram em busca de uma vida melhor.

Neste sentido, o entrevistado 3 afirma ressaltar a importância da UFAL para sua ressignificação identitária: [...] “Se identificar mesmo como quilombola, foi a partir do momento que entrei na UFAL, principalmente nas disciplinas pedagógicas que vivenciei lá”. A narrativa acima exposta demonstra a relevância das disciplinas pedagógicas nas quais foram valorizados o aspecto legítimo e singular de ser quilombola. Nesse aspecto, podemos perceber que os currículos acima citados estavam a serviço de uma educação, à qual os saberes da comunidade foram valorizados num processo dialógico, entendido como:

[...] encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Seguindo na mesma perspectiva, a entrevistada 4 demonstra que as inquietações sobre a identidade quilombola se ampliaram na universidade, conforme descreve:

[...] Eu compreendi mesmo depois que eu entrei na universidade, por que antes disso, sabia muito pouca coisa. A gente sabe que aqui é uma comunidade quilombola, mais a fundo mesmo. Eu mesmo não sabia. Os pais também não conhecem muito sobre isso. Não tinha como passar para mim, uma coisa que eles não conhecem. Eu vi mais, realmente aprender depois que entrei na universidade. Hoje entendo que não basta morar apenas no local, tem que se reconhecer. (ENTREVISTADA 4, bacharelado em Turismo).

[...] Eu sou casada com um homem que nasceu no Tabuleiro, meus avós também são de lá. Mas eu só entendi que era quilombola quando entrei na universidade por causa dos professores que falam muita coisa sobre esse tema, em algumas disciplinas fizemos pesquisas e trabalhos sobre o tema, foram muitos vídeos, livros e textos. Aí sim que eu entendi que era ser quilombola. (ENTREVISTADA 7, licenciatura em Ciências Biológicas).

Nesse contexto, as duas falas nas entrevistas 4 e 7 detalham que compreenderam melhor o significado de ser quilombola depois que entraram na universidade, pois antes

disso tinham conhecimento escasso sobre a temática, visto que seus parentes também não conheciam muito sobre a comunidade quilombola, então não era possível transmitir informações mais aprofundadas. E somente na universidade que essas pessoas tiveram a oportunidade de aprender mais e vivenciar o que significa ser quilombola.

Diante desses questionamentos, o Parecer CNE/CP 3/2004, de 10 de março de 2004 no inciso § 4º, prevê que as intuições de ensino deverão incentivar “pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas de mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira”. Com isso, é perceptível que o olhar se expanda e percebe-se a importância de dialogar com as compreensões de currículos que estejam além do que esperado nos moldes tradicionais e coloniais.

Dentro desse contexto, entende-se que o currículo utilizado nos dois cursos, de acordo com as narrativas, converge para o que salienta Gomes (2012, p. 107-108):

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. [...] São operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

A autora citada convida a refletir acerca da tarefa urgente e essencial da inserção do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, também nos cursos superiores. Observamos que as práticas curriculares dos docentes dos cursos envolvidos na pesquisa partem do contexto real e concreto, uma vez que a construção curricular é realizada no fazer pedagógico, na dinâmica vivencial dos espaços tanto da comunidade, quanto acadêmico, sem excluir e sim subvertendo os conhecimentos convencionais, no sentido de intervir na realidade, superando amarras ideológicas hegemônicas para quebrar paradigmas constituídos na sociedade brasileira, como aponta Dias (2012, p. 672).

Ressaltando ainda a relevância da UFAL de maneira muito específica, as entrevistadas 4 e 8 atribuem essa consciência graças aos esforços de uma professora da instituição:

[...] eu não me achava negra até entrar na universidade. Até levar um puxão de orelha da professora Larissa e ela disse você não é negra? Você é negra! Você nasceu em uma comunidade quilombola e não se considera quilombola?

Eu não. Não me considero quilombola. Mas por que? Porque eu sei que é uma comunidade quilombola, mas não considera porque também, na minha cabeça eu só era quilombola se eu fosse negra. Como eu não tinha isso dentro de mim. Eu não era negra, não considerava quilombola. Muita gente aqui. Para ser quilombola tem que ser negro. Aí a professora Larissa começou a falar o que é ser quilombola e você é negra, não é por que você tem o cabelo mais lisinho do que os outros, que você não seja nega. Você é sim negra e é descendente de quilombola. Depois desse diálogo senti necessidade de me envolver nas pesquisas da professora (ENTREVISTADA 6, licenciatura em Ciências Biológicas).

[...] Na universidade em 2018, 2019 por aí ... na universidade que eu me identifiquei realmente como quilombola, nos projetos e nas aulas eu entendi. Então fui atrás das minhas raízes. Porque eu já sabia por residir em uma comunidade quilombola, mas nunca me interessei. Mas eu queria saber das minhas raízes. Fui atrás com minha mãe biológica que sabe muito, da minha tia que me criou, fui atrás, para saber quem foi minha avó? Hoje eu tenho que... Como é que eu posso dizer a palavra? Tenho orgulho disso. Eu sou uma descendente realmente de escravos e tem que ter orgulho nisso. Não me esconder e achar que eu sou uma morena ou uma parda. Eu sou uma negra de raiz descendente de escravos. Além de residir em uma comunidade dessa maravilhosa. (ENTREVISTADA 6, licenciatura em Ciências Biológicas).

Como a entrevistada expõe, esses tensionamentos causados pela professora Larissa foram importantes para que os sujeitos pudessem investigar suas origens conforme sua descrição dos fatos. Como podemos perceber a docente citada estava ciente da realidade impositiva, revelando meios táticos pedagógicos que subvertem a ordem, desestabilizam as epistemes hegemônicas estruturais ao elaborar atividades pedagógicas que têm centralidade no espaço de vivência e existência.

Nessas circunstâncias possibilitou-se construir uma educação problematizadora em que os *estudantes quilombolas* tiveram seus saberes reconhecidos, suas histórias, suas verdades e realidades. Educação compreendida como uma atividade extremamente importante no processo formativo do indivíduo, indo muito além de apenas decodificar letras e palavras, ou mesmo ensinar competências e habilidades da BNCC Formação.

Diante das narrativas coletadas podemos compreender que no tocante aos cursos investigados é possível analisar, que de maneira geral a universidade desempenhou um papel fundamental na construção da identidade quilombola desses entrevistados. Através do acesso ao conhecimento, seja por meio de reflexões provocadas por professores ou pela busca de informações sobre suas raízes, ambas puderam reconhecer e se orgulhar de sua herança quilombola.

Sobre a necessidade de diálogos como forma de ampliação de identidades, nos apoiamos em Bakhtin, (2003, p. 385), quando afirma:

Não tomo consciência de mim mesmo senão através dos outros, é deles que eu recebo as palavras, as formas, as tonalidades que formam a primeira imagem de mim mesmo. Só me torno consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro. A dialética relação polifônica do sujeito com os símbolos e signos conduz aos sentidos existenciais,

elaborando e reelaborando as identidades, alteridade e, por sua vez, dando significado às trajetórias de vida. (BAKHTIN, 2003, p. 385).

Bakhtin (2003), argumenta que a construção da identidade acontece por meio da vivência coletiva e, em vários momentos, a interação, tanto antes quanto depois do ingresso na universidade, leva os sujeitos a refazer esses significados dentro da comunidade quilombola, construindo assim sua identidade quilombola.

Concordando com o autor, ressalta-se a relevância da Universidade se posicionar diante das identidades dos estudantes que a frequentam, compreendendo que esse processo de construção requer uma abordagem contra-hegemônica, pois a visão colonizadora tem exercido controle autoritário por mais de 500 anos. (QUIJANO, 2007). Esse silenciamento ocorre e marginaliza as ancestralidades desses sujeitos. Por isso, é necessário abordar as vivências negras, assim como seus símbolos, para que essa perspectiva decolonial seja capaz de questionar as estruturas de poder vigentes (PASTI; JÚNIOR, 2019). Além disso, Munganga (2005) entende que as instituições de ensino têm buscado reduzir essas rupturas, principalmente devido às legislações vigentes que orientam os estudos étnico-raciais.

Assim, entendemos que os currículos construídos na Unidade Penedo se encontram ainda em transição, entre ausências e presenças das comunidades quilombolas, conseqüentemente, há ausência sobre as identidades que adentram os muros da Unidade.

Assim, compreende-se que ainda há um longo caminho para que a UFAL Penedo evolua totalmente para uma dinâmica curricular que revise os saberes e os conhecimentos da tradição cultural e identitária dos sujeitos permitindo-os: “criar novas formas de inteligibilidade sobre a vida contemporânea e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas com base nas e com as vozes que estão à margem” (MOITA LOPES, 2002).

Entendemos, que assim, a Ufal/Penedo estará promovendo a inclusão e desconstrução dos processos de desestruturação social, engendrada pelo Estado contra os quilombolas. Queremos crer que os povos originários seguem na proposição de “outras possibilidades de (con)viver, de viver com o outro” como aponta Walsh (2009, p.20). Não basta, portanto, apenas a disciplinaridade, os conteúdos rígidos, a cientificidade, tudo isso tem que estar imbricado com a realidade, com a ancestralidade, com a religiosidade, nesse caso em específico, com a cultura dos quilombolas, trabalhar a partir do chão que pisam, que habitam e convivem. Toda a natureza em volta produz ensinamentos, aprendizados, e no seu existir e que direcionam suas condutas e ações. Nessa concepção, as dinâmicas pedagógicas devem ser construídas no reafirmar de identidades.

**3.2.3. Abordagem dos projetos de pesquisa ou extensão sobre a temática étnico-racial**  
*Categoria de análise: Construções Curriculares reais, vivenciados - Decolonialidade e*

### *resistências*

Nessa seção, trazemos reflexões sobre a importância dos currículos vivenciados na UFAL, para a construção identitária. O foco está voltado para a abordagem dos projetos de extensão e ou extensões, e as atividades sobre a temática étnico-racial, mais especificamente sobre as ressignificações das identidades quilombolas. Busca-se, portanto, enfatizar o papel prático das disciplinas e projetos, visto que são esses elementos curriculares que podem nos trazer. Nesse sentido, a entrevistada 1 relata um pouco de suas impressões sobre uma disciplina de uma docente do curso de Turismo.

Foi uma disciplina da grade mesmo, foi disciplina eletiva que a gente decidiu fazer, que era... Não lembro bem, mas era uma coisa e cultura, isso. Foi lá no quarto período. Então veja no quarto período para cá, foram muita coisa, muita troca de experiência com os professores. A gente fez muito trabalho aqui. Fez muito, muita coisa. Principalmente com a professora Marcela, ela começou a falar para a gente contar um pouco da nossa história, daqui do quilombo. A gente escolhesse algo que representasse aqui, a comunidade. Que tipo, viesse do passado... explicou lá tudinho. Eu lembro que na época quando eu fiz, eu tirei foto das casas de farinha daqui. Era para pegar três coisas. Então eu peguei o coco de roda; as ervas que a gente usa para fazer chás medicinais e as casas de farinha. Ok, a gente escolheu três e era para a gente falar (ENTREVISTADA 1, bacharelado em Turismo);

[...] Assim, começou essa troca, porque a professora já tinha conhecimento de comunidades quilombolas. Ela começa a explicar melhor para a gente, porque a gente tenha escolhido, porque cada uma escolheu ações diferente. Um escolheram plantação... foram coisas diferentes. E a partir daí que a gente começou a explicar porque... Porque as ervas a gente já vem de antigamente, os meus avós, quando sentiam dor de barriga, chá de Capim Santo, tó gripada, chá de hortelã... Então eu fiz esse por isso. A casa de farinha porque é uma coisa que a gente cresceu na casa de farinha. E aí ela começou, gente é a história de vocês. (ENTREVISTADA 1, bacharelado em Turismo)

Essas narrativas nos possibilitam identificar que a professora do curso incentivou os estudantes a contarem um pouco de suas histórias e escolherem algo que representasse suas comunidades quilombolas. A partir disso, foram selecionados itens como as casas de farinha, ervas medicinais e o coco de roda. A atividade permitiu que os estudantes compartilhassem suas tradições e saberes com os professores e demais colegas, proporcionando uma troca de experiências e conhecimentos. Nesse sentido, a educadora expõe, e reforça o compromisso com a realidade dos educandos.

De maneira, similar, as falas abaixo se articulam com os demais, ressaltando propostas de atividades feitas pelos/as professores/as, que articulavam o conhecimento científico e as comunidades, principalmente colocando a necessidade de ouvir os mais velhos por meio de trabalhos, pesquisas e atividades:

Assim nos trabalhos, eles fizeram muito trabalho, a gente também a gente aqui também buscava muito o reconhecimento. Aqui fazemos um trabalho daqui uns artigos sobre a visão dos idosos da comunidade, construindo a partir daqui da associação quilombola daqui e do Sapé, também Associação de Mulheres Quilombolas Guerreiras. A gente também fez um trabalho sobre elas. Uns vídeos que a gente criava e incluiu muito as comunidades tanto aqui

(Tabuleiro), como Sapé. (ENTREVISTA 2, bacharelado em Turismo).

[...] Assim, como disse, a UFAL, principalmente nos projetos de extensão podemos observar, revisitar a memória dos mais velhos, a tradição, há expressividade das idosas que (re)contam histórias, lendas, crenças, biografias dos guerreiros e Lideranças antigas, que abordam costumes. (ENTREVISTADO 3, bacharelado em Turismo).

Também nessa sintonia, a entrevistada 3 revela uma participação em um projeto que se articula diretamente com a temática da comunidade quilombola:

A gente já fez um projeto com as associadas. Tem uma associação de mulheres aqui na comunidade que se chama de mulheres guerreiras, uma associação que são das mulheres aqui do Tabuleiro e do povoado Sapé, onde elas buscam nas produções que elas fazem, que são produções e artesanato. São produções de pratos culinários típicos da comunidade, sempre um produto natural da comunidade na culinária, por exemplo. Elas usam muito coco, coco que vem daqui. Se fazem a produção do bolo de mandioca que vem daqui. Tudo que é cultivada aqui foi lido e feito produzido aqui. Então a gente levou essa associação, fizemos um trabalho em cima da associação e nisso a gente introduziu a história, nossas raízes, o povo quilombola e a associação de mulheres. (ENTREVISTADA 3, bacharelado em Turismo)

As narrativas das entrevistadas acima mencionam a realização de artigos e vídeos, desenvolvidos a partir da associação quilombola local e da Associação de Mulheres Quilombolas Guerreiras, incluindo as comunidades de Tabuleiro e Sapé. Nesse contexto, o currículo da universidade ao incluir esses trabalhos, está promovendo o reconhecimento das contribuições das comunidades quilombolas.

Há que ressaltar a importância de se ouvir a memória dos mais velhos, nestas ações de extensão, entendendo que o papel importante de conhecer os liames entre o dizível permitido da oralidade dos conhecimentos ancestrais, advindos do meio místico, ou dos “sacerdotes da palavra”, detentores do arcabouço cultural/religioso das comunidades quilombolas, mantendo vivo o papel da tradição oral; ao mesmo tempo que trabalha pedagogicamente a tradição documental ou escrita do universo pedagógico convencional.

Conforme aponta Walsh (2013, p. 28), neste sentido, essa formação segue o caminho de “Pedagogias que incitam possibilidades de ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutar e conhecer de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e tentativa decolonial”.

Como podemos perceber os estudos de matérias relacionadas ao patrimônio cultural e histórico incentivaram os sujeitos a inserir a comunidade nos trabalhos acadêmicos, relatórios e projetos de extensão. Essa abordagem permitiu uma maior conexão com a cultura e a história do povo quilombola. E nesse cenário, o currículo da disciplina de patrimônio cultural foi importante para incentivar o aprofundamento em suas origens e uma abordagem interdisciplinar.

Ainda em uma perspectiva interdisciplinar, as próximas entrevistadas mencionam essa relação dos docentes com o estímulo de retorno para sua própria comunidade.

Tentando lembrar...lembro que a professora Luiza ela falava muito sobre isso da parte cultural, que algumas das disciplinas dela foi sobre isso. Professor Ricardo também que falava sobre antropologia que era justamente junto com a professora Luiza. A gente estudou muito sobre aqui na nossa comunidade através da disciplina deles. Teve também o professor Pedro que a gente ainda criou um roteiro turístico aqui para a comunidade, só que não chegou a ser terminado. Mas juntamente com ele a gente conseguiu criar um roteiro aqui para os turistas visitarem alguns pontos que ainda têm aqui na comunidade e vivenciar mais, coisa que a comunidade oferece. (ENTREVISTADA 4, bacharelado em Turismo).

Professora Luiza ela falava muito sobre isso na parte da cultura. Na disciplina de cultura. E também a Profa. Maria a gente sempre conversa muito sobre isso. E a professora também Silvana Perillo falava de políticas públicas, a gente comentava muito sobre isso, principalmente aqui sobre o tabuleiro. Moramos aqui até então não tínhamos esse conhecimento. Falava até pra ela, nas escolas de fundamental não têm esse conhecimento. Não tem se contato em saber que é comunidade quilombola, não sabe nem praticamente da história daqui e só vem saber quando entram na universidade ou quando vem algum projeto aqui para o Tabuleiro. E a gente batia muito nessa pauta. De querer saber mais sobre a comunidade, de se informar mais. Tinha aqui também um grupo de mulheres quilombolas. Que também a gente, eu só vim saber praticamente, depois que entrei na universidade. Aí fui fazer trabalho sobre isso, então acho que há. Sempre faltava muito sobre isso, sobre essa parte cultural. (ENTREVISTADA 5, bacharelado em Turismo)

Nas falas das duas entrevistadas, é possível contemplar a participação de um grupo de professores que dialogam com questões culturais e antropológicas, sendo que através dessas disciplinas, os alunos tiveram a oportunidade de aprender sobre sua própria cultura. Além disso, desenvolveram projetos que potencializam a própria comunidade dos estudantes para iniciativas de produção da vida.

De maneira similar, a entrevistada 6 nos revela a atuação de uma docente que trabalhava essas questões étnico raciais em suas disciplinas:

Eu só posso afirmar que Profa. Larissa, não outra. Talvez, a professora Jéssica, o professor Pedro. Muito também. Mas a professora Larissa foi aqui andou do meu lado, ensinou, me orientou. Eu só posso falar o nome dela...Tinha os projetos de extensão dela, mas ela não tinha disciplinas voltadas as questões quilombolas. (ENTREVISTADA 6, licenciatura em Ciências Biológicas);

Sim, sim, eles sempre falam da questão quilombola. Eu acho que eles são muito bem visto pela universidade. A universidade está sempre desenvolvendo projetos são voltados para eles de forma geral. (ENTREVISTADA 9, licenciatura em Ciências Biológicas)

Eu ouvi muita coisa sobre ser quilombola por parte de uma professora. Ela discutia algumas vezes na sala principalmente em relação a racismo. Por isso que na disciplina dela, eu fiz trabalho sobre o tema para entender melhor (ENTREVISTADA 7, licenciatura em Ciências Biológicas)

A entrevistada 6, afirma com certeza o nome da professora Larissa como alguém que esteve presente e desempenhou um papel importante em seu aprendizado, destacando que a

professora Larissa foi quem esteve mais presente, ensinando e orientando. A pessoa menciona que a professora Larissa tinha projetos de extensão, mas não ministrou disciplinas específicas voltadas para questões quilombolas. Percebe-se que a realidade dessa aluna muda a partir das práticas dessa professora e isso nos faz pensar no papel transgressor que rompe os paradigmas da colonialidade como nos fala Walsh ao afirmar que as:

Pedagogias entendidas como as metodologias produzidas nos contextos de luta, marginalização, resistência e o que Adolfo Albán chamou de "reexistência". As pedagogias como práticas insurgentes que rompem a modernidade/colonialidade e possibilitam modos muito diferentes de ser, ser, pensar, conhecer, sentir, existir e viver-se (WALSH, 2013, p.19).

A partir das reflexões de Walsh (2013), podemos compreender uma maneira diferente de entender as práticas de ensino. Ela nos convida a vivenciar uma pedagogia transgressora dos padrões e essa visão corrobora para uma compreensão de um currículo que leve consigo um viés não colonizador, tal como é praticado pela professora da mencionada pela entrevistada 6. Trata-se, nesse aspecto, de *pluriversalizar* o conhecimento e de articular saberes, ou seja, de abrir a sala de aula para múltiplos saberes, sem hierarquizá-los. (MIGNOLO, 2003).

Em harmonia com esse pensamento, a entrevistada número 9, compreende a partir do curso de Ciências Biológicas que a universidade tem desempenhado um papel importante frente a questão quilombola. Por meio das atividades extensionistas e das disciplinas, é possível visualizar a temática e os sujeitos quilombolas são bem vistos dentro do contexto acadêmico.

Nesse sentido, os autores afirmam sobre a relevância da extensão da seguinte maneira:

Entendo que existe um grande diferencial entre o ser estudante e o ser estudante extensionista. O primeiro resumia-se em colocar os meus materiais na mochila e vir para universidade, ler alguns livros da biblioteca, fazer algumas perguntas nas aulas. O ser estudante extensionista significa perceber o ensino como um universo. Eu vou para o bairro, escuto as pessoas, recebo abraços dos estudantes, percebo o que pode ser melhor na educação e venho para sala de aula com a mochila cheia de aprendizados e inquietações, ao encontrar-me com os livros, colegas e professores vou abrindo esta mochila e compartilhando saberes acadêmicos e populares. Sinto que a extensão me desafia a protagonizar a minha formação, percebendo que o saber vai para além das paredes da sala de aula (RIBEIRO; TALIAN; MORETTO, 2017, p. 260)

Diante dos argumentos dos autores, compreende-se que o cenário da extensão oportuniza certos protagonismos para o sujeito durante a produção do conhecimento, pois é por meio dessas modalidades na produção da ciência que o sujeito se identifica e se reinventa dentro do espaço. Com a extensão, o sujeito encontra caminhos práticos que vão além da sala de aula. Com isso, percebe-se a importância de projetos de extensão que sejam capazes de dialogar com currículos emancipatórios no intuito de

fomentar ainda mais as transformações nas identidades de sujeitos que tem a suas tradições silenciadas.

Em continuidade, na entrevista 7 a entrevistada descreve em sua resposta, os momentos das disciplinas que são trabalhados transversalmente para mencionar as pautas identitárias tão importantes para a construção dos sujeitos. Sendo respaldadas por Walsh ao afirmar que essas disciplinas devem atender a modelos de “Pedagogias que incitam possibilidades de ser, ser, sentir, existir, fazer, pensar, olhar, escutando e conhecendo de outra forma, pedagogias direcionadas e ancoradas em processos e projetos de caráter, horizonte e intenção de decolonizar.” (Walsh (2013, p. 28)

Vislumbrando as narrativas dos sujeitos, é perceptível observar que houve significativa contribuição na construção identitária desses sujeitos com sua inserção nas universidades, tornando-o um espaço de construção e reconstrução de suas identidades.

Quando lutam por escolas e universidades, pelo conhecimento científico ou por cursos de formação em espaços próprios ou na escola, na verdade buscam saberes que os ajudem a entender as verdades das experiências vividas. Os coletivos em disputa por conhecimentos das áreas curriculares com as verdades de suas experiências vividas. (ARROYO,2014, p.225)

Arroyo (2014), nos possibilita refletir sobre a importância de dar visibilidade para as epistemologias dentro do chão da universidade, que sejam capazes de fomentar inquietações com os sujeitos que estão em um processo de transformação e precisam entender ainda mais o seu próprio lugar como quilombolas tanto dentro da instituição, quanto em sua comunidade.

Vivemos um tempo em que as epistemologias necessitam dialogar com as múltiplas faces do social, para produzirem teorias que alimentem práticas vividas e não apenas práticas que se desejam viver um dia. A intercristica é uma composição entre o desejar, pensar, fazer, viver, porque como condição de anúncio e afirmação de lugares que ocupamos no mundo, é também condição de anúncio e contestação dos lugares que roubam a legitimidade das nossas presenças no mundo. (MACEDO, 2013, p.17).

Macedo (2013), também em harmonia com o que é discutido por Arroyo (2014), nos direciona a pensar em práticas epistemológicas que sejam capazes de dar visibilidades para os saberes que são esquecidos. Nesses sentidos, o currículo se faz presente para fortalecer as identidades. E quando pensamos nesse currículo que dialogue com uma postura contra hegemônica, nos reportamos a Santomé (1995, p.1163), que nos chama atenção para discursos que são silenciados em muitas práticas curriculares.

Quando se analisam de maneira atenta os conteúdos que são desenvolvidos de forma explícita na maioria das instituições escolares e aquilo que é enfatizado nas propostas curriculares, chama fortemente a atenção à arrasadora presença das culturas que podemos chamar de hegemônicas. As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder continuam ser silenciadas, quando não estereotipadas e

deformadas, para anular suas possibilidades de reação (SANTOMÉ,1995, p. 163).

Nesse sentido Gomes (2012, p. 107-108), afirma que:

[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber. Estamos diante de confrontos entre distintas experiências históricas, econômicas e visões de mundo. Nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente. [...] São operações intelectuais necessárias a um processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira. Esse processo poderá, portanto, ajudar-nos a descolonizar os nossos currículos não só na educação básica, mas também nos cursos superiores.

Os autores concordam ao inferir que o currículo das instituições de ensino precisa ser fortalecido para causar essas rupturas no modo de pensar dos sujeitos, visto que, muitos desses sujeitos foram silenciados por uma construção familiar ou até epistemológica em que suas tradições foram marginalizadas por causa de um estilo colonizador que impede o sujeito de se enxergar nesse processo. Com isso, as ações contra hegemônicas dentro da abordagem curricular se tornam urgentes para que essas transformações aconteçam e esses sujeitos possam efetivamente disseminar posturas decoloniais em outros espaços.

No entanto, também precisamos entender o motivo desses currículos serem construídos de uma maneira tão colonizadora. Certamente, para tanto, precisamos compreender que ainda vivenciamos um processo que reafirma a colonização. Quijano (2005, p.117), nos ajuda a compreender como se deu essa inferiorização das raças ao mencionar que os:

[...] termos (raça, sub-humanidade) em espanhol e português, e mais tarde europeu, que até então indicavam apenas procedência geográfica ou país de origem, desde então adquiriram também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, como constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população (QUIJANO, 2005, pág. 117.).

Concordando com o autor, constata-se que raça e identidade racial são colocados como estigmas e parâmetros para hierarquizar corpos, culturas e identidades. Para Quijano, este é um resultado histórico de silenciamentos e exclusões.

Neste sentido Quijano, (2005, p.127) ainda complementa:

Esse resultado da história do poder colonial teve duas implicações decisivas. A primeira é óbvia: todos aqueles povos foram despojados

de suas próprias e singulares identidades históricas. A segunda é, talvez, menos óbvia, mas não é menos decisiva: sua nova identidade racial, colonial e negativa, implicava o despojo de seu lugar na história da produção cultural da humanidade. Daí em diante não seriam nada mais que raças inferiores, capazes somente de produzir culturas inferiores. Implicava também sua realocização no novo tempo histórico constituído com a América primeiro e com a Europa depois: desse momento em diante passaram a ser *o passado*. Em outras palavras, o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e desse modo inferior, sempre primitivo. (QUIJANO, 2005, p. 127).

Esse olhar eurocêntrico é capaz de tornar o não-europeu em invisível ou não padrão. Percebe-se que os resultados dessa colonialidade estão ligados e explicam por que os conhecimentos e a cultura dos sujeitos quilombolas é inferiorizado e esquecido. Por isso, torna-se importante entender e disseminar práticas e pensamentos cada vez mais contra colonial, de maneira que na educação, esses sujeitos quilombolas não sejam ainda mais silenciados.

Neste sentido, ao dialogarmos com Nogueira (2010) entende-se que na esfera da educação, a Afrocentricidade se torna um lugar de autoafirmação e resistência epistemológica frente aos currículos eurocêntricos que dominam as instituições de ensino, de maneira que ao adotar essas perspectivas de uma epistemologia africana, não tornamos os sujeitos quilombolas como meros “coadjuvantes” (NOGUEIRA, 2010, p. 04).

Nos valem de uma pedagogia cada vez mais transgressora e nos apropriamos de Hooks (1994) quando menciona a respeito da transgressividade por meio de narrativas e experiências, para que esses sujeitos sejam compreendidos na totalidade dentro de uma esfera educacional.

Nessa perspectiva o currículo é visto como espaço de transformações e conflitos. Concordando com isso Moreira (2020, p. 48) afirma:

O currículo envolve os espaços/tempos em que os sujeitos interagem, as ações escolares e culturais se desenvolvem e renovadas tecnologias são empregadas. Nesse contexto, se ensina e regula o corpo, produzindo subjetividades e arquitetando formas e possibilidades de viver em sociedade. O currículo é o espaço escolar onde se concentram e se desdobram lutas que ocorrem no seio da sociedade, em torno de diferentes significados sobre o social e o político.

A partir da afirmação do autor conseguimos remontar o currículo como um espaço de lutas e ressignificações de subjetividades, de maneira que entendemos esse espaço como um “produto de tensões, conflitos e concessões culturais, que organizam e desorganizam um povo”. (APPLE, 1992, p. 59).

Ainda falando dessas tensões, concordamos com Ferreira (2016, p. 70) quando afirma:

A Educação não foi criada apenas para servir o sistema, mas é também um corpo do sistema. Os processos educativos e a Educação formal devem ser compreendidos como um elemento em construção que implica em ideologias, e, portanto, em disputas.

Percebe-se que é preciso que desmitifiquemos e fuçamos do padrão colonizador dentro dessa compreensão sobre uma epistemologia decolonizadora. Nesse sentido, Walsh (2013) menciona:

Lutas sociais também são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação. É apenas reconhecer que as ações destinadas a mudar a ordem do poder colonial muitas vezes partem da identificação e reconhecimento de um problema, anunciam discordância e oposição à condição de dominação e opressão, organizando-se para intervir; o propósito: desabar a situação atual e tornar outra coisa possível. (WALSH, 2013, p. 29).

Walsh (2008) ao discutir sobre Razão Social ainda complementa:

Essa colonialidade do conhecimento é particularmente evidente no sistema educacional (da escola para a universidade) onde o conhecimento e a ciência europeus surgem como o quadro científico-acadêmico-intelectual. Também é evidente no mesmo modelo eurocêntrico de estado-nação, um modelo estrangeiro que define a partir de uma única lógica e forma de saber – o que Maldonado-Torres (2007) chama de "razão colonial" – e sob conceitos impostos e pouco relacionados à realidade e pluralidade de vários países sul-americanos (WALSH, 2008, p. 137).

Concorda-se com o que Walsh disse sobre Maldonado-Torres quando ele discorre sobre a "razão colonial". Isso significa que o controle do conhecimento é estabelecido de uma forma eurocêntrica, considerando apenas como válidos os conhecimentos que se encaixam nessa perspectiva. Isso leva à subordinação e negação de qualquer outro conhecimento ou realidade que seja diferente e plural. Essa é a característica da herança colonial.

Nesse contexto Walsh (2009) ressalta sobre as metodologias de resistência contra a dominação colonial. Sendo que por meio dessas estratégias, seja possível subverter as nuances da colonialidade e preservar os aspectos inerentes a sua identidade. Ao se apropriar do termo “pedagogias de luta, rebelião, quilombamentos, insurgência, organização e ação” Walsh nos convida a refletir sobre essas perspectivas decoloniais dentro do currículo, de maneira que trazendo para chão da universidade seja possível vislumbrar todas essas transformações objetivando uma formação identitária para que os sujeitos quilombolas sejam plenamente contemplados dentro desse cenário

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, nos debruçamos sobre o currículo e a formação identitária de sujeitos quilombolas oriundos dos cursos de Licenciatura em Biologia e bacharelado em Turismo, da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL. Diante desse cenário, seguimos com o objetivo de analisar os currículos que estão praticados nos cursos de graduação da Universidade Federal de Alagoas – Unidade Penedo-AL, observando se os mesmos explicitam questões referentes às comunidades quilombolas, sujeitos, culturas e tradições desses espaços.

Inicialmente recorreremos aos conceitos fundantes da pesquisa e nos atemos ao olhar de Silva (1996) sobre o currículo, que compreende que esse é o espaço de diálogo entre o saber e o poder, exercendo uma relação em que as transformações e as identidades sociais são relacionadas. Neste sentido, Freire (1996), nos auxilia a compreender que o sujeito necessita participar das transformações dialógicas oportunizadas pelo currículo, além de reforçar na construção das identidades e o vínculo de pertencimento.

Alguns autores nos ancoraram na compreensão do cenário conceitual e norteador, possibilitando que entendêssemos o currículo como agente de transformação na vida dos sujeitos. Mas para que isso fosse possível, foi necessário que compreendêssemos minimamente essas relações de poder que são apontadas por Silva (1996). Nesse sentido, foi necessário investigar no cerne da construção do pensamento epistêmico que aponta essa formação como fruto das expressões colonizadoras dada pelos jesuítas, conforme menciona Milanese (1998).

A partir desse contato com as primeiras concepções de ensino entendemos desse ponto que o ato de educar veio para atender a modelo eurocêntrico, colonizador com o respaldo do véis religioso cristão, excludente, segregador e elitista. Reforçando a crítica, nos aproximamos das reflexões sobre colonialidade/decolonialidade, quando trabalhamos com Quijano (2005) e Walsh(2009) sobre a colonialidade do poder. Ao refletir sobre as marcas do projeto colonizador, compreendemos que as pessoas pretas eram privadas de sua liberdade, sendo-lhes atribuído o papel de escravos como fala Nascimento, (2013) e criando uma linha abissal (SANTOS, 2007), que por sua vez é refletido até hoje e é explicativa das relações de silenciamento em que os sujeitos dessa pesquisa mostram em suas narrativas.

Mas é preciso que também lembremos das ações do movimento negro e toda a responsabilidade de sua luta para minimante ofertar visibilidade para as pautas étnico-

raciais, visto que, foi por causa da luta do movimento negro que as primeiras iniciativas contra hegemônicas são expressadas. Uma luta que se dedica também a escancarar e desmontar narrativas negacionistas em torno da existência do racismo (GOMES, 2021). Essas iniciativas foram muito importantes para que os sujeitos entrevistados entendessem o seu lugar como quilombolas, identificando-se com a identidade quilombola.

Isso tudo culmina com as ações afirmativas dentro do ensino superior, um veículo que se torna importantíssimo para que sujeitos pretos e pardos pudessem alcançar o ensino superior e por sua vez, terem suas identidades discutidas, desmitificadas e reconstruídas dentro dos espaços epistemológicos do currículo no ensino superior.

Neste sentido, a universidade do Estado de Alagoas, desenvolve uma trajetória até que aconteça o projeto de interiorização. Em terras alagoanas se faz cada vez mais urgente que as legislações voltadas para as pautas étnico-raciais estejam em voga, levando em consideração também o contexto histórico cultural dos povos originários

No tocante aos dados da pesquisa, utilizamos como recursos metodológicos análise do currículo dos cursos e bem como entrevistas e transcrições dessas falas organizadas em dimensões e categorias.

Na primeira dimensão nos reportamos aos Referenciais Curriculares dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas; nele foi possível mensurar as atuações presentes no PPC dos cursos. Foi realizada uma análise sobre os aspectos que contemplavam as relações étnico-raciais. Já na segunda dimensão nos atemos as narrativas dos estudantes com o intuito de ouvi-los e dessa maneira perceber o currículo sob a ótica desses atores na produção do conhecimento e por fim nos apropriamos dos projetos de pesquisa e extensão em diálogo com as relações étnico raciais em fundamentação com os autores da decolonialidade.

Diante da análise dos resultados por meio da escuta e interpretação das narrativas dos estudantes e do PPC dos cursos, foi possível identificar que aconteceu uma inserção significativa na formação identitária dos sujeitos dos cursos de Turismo e Ciências Biológicas. O que nos dimensiona a pensar nessas falas em que expressam suas vivências e especificidades de sua trajetória.

Por meio dessa abordagem multidisciplinar, os docentes buscam tensionar esses sujeitos para que busquem investigar suas ancestralidades e isso tem surtido efeito transformador dentro e fora dos espaços da universidade

Preciso salientar que o meu olhar como pesquisador e ao mesmo tempo, aluno egresso do curso de turismo, me faz enxergar essas atitudes ainda incipientes por entender a complexidade da formação identitária. Mas convém indicar que também reconheço que

as narrativas nos levam a crer que os caminhos adotados pelos docentes têm alcançado êxito para os sujeitos da pesquisa.

De maneira geral, é preciso refletir e repensar no currículo como um todo, entendendo as potencialidades das ações que já são desenvolvidas e trabalhar nas fragilidades. Com o intuito de continuar fomentando discussões capazes de sustentar discursos e narrativas contra hegemônicas por parte desses sujeitos. Além de questionar efetivamente se as práticas pedagógicas presentes são aceitas e praticadas interdisciplinarmente como sugere o currículo prescrito.

#### 4.REFERÊNCIAS

- ALAGOAS. **Constituição do Estado de Alagoas**, de 22 de dezembro de 2004.
- ALVES, Nilda. **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). Et al. **A invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ALVES, Nilda. Sobre Movimentos das Pesquisas nos/dos/com os Cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os Cotidianos das Escolas: sobre redes e saberes**. Petrópolis: DPetAlli, 2008.
- APPLE, M. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1992.
- APPLE, Michael W. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da, **Currículo, Cultura e Sociedade**. Currículo, Cultura e Sociedade. tradução de Maria Aparecida Baptista. 4ª Edição, Cortez, São Paulo, 2000.
- ARROYO, M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições70, 2011.
- BOTTONI, Andrea; SARDANO, Edécio de Jesus; COSTA FILHO, Galileu Bonifácio da. Uma breve história da universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, Sonia Simões (Org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 19-42.
- BOURDIEU, Pierre. **Meditations pascaliennes**. Paris: Seuil, 1997.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" de 9 de janeiro de 2003.
- \_\_\_\_\_. **Parecer nº 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CEB.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da Igualdade Racial**, de 9 de setembro de 2009.
- CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica** In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CAPPELLETTI, I. F.; ABRAMOWCZ, M. **Avaliação do plano de curso: uma experiência em 3º grau**. In: I Encontro de Pedagogia Aplicada do Ensino Superior. São Paulo: EDU/Editora PUC/SP, 1986
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 4. ed. Introdução, tradução e notas: Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996
- DANTAS, E. E. V. **O Exercício da Docência na educação superior brasileira: nas tramas históricas da Colônia ao Império**. III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI e II Congresso Internacional de Educação, UFPI. 2004
- DIAS, Lucimar Rosa. **Formação de professores, educação infantil e diversidade**

**étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo.** Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 51, 2012. Disponível em: Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 jan. 2020.

FERNANDES, Florestan. **Educação e sociedade no Brasil.** São Paulo: Dominus Editora, 1966.

\_\_\_\_\_. **O desafio educacional.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

FERREIRA, Gilberto Geraldo. **Educação formal para os índios: As escolas do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) nos postos indígenas em Alagoas (1940-1967).** Tese (Doutorado em História), Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

FERREIRA, Luana Aparecida Lima; FERREIRA, Lucas Lima. **Depressão no trabalho da enfermagem: revisão sistemática de literatura.** Universitas: Ciências da Saúde, Brasília, v. 13, n. 1, p. 41-48, jan./jun. 2015

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria. (org). **Pedagogia dos sonhos possíveis.** São Paulo: Paz eTerra, 2001

FREITAS, E.C; PRODANOV. C.C. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico.** Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, FEEVALE, 2001

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 págs.

GALVÃO, Maria Cristiane; RICARTE, Ivan Luiz Marques. **Revisão Sistemática da Literatura: Conceituação, Produção e Publicação.** LOGEION: Filosofia da informação, Rio de Janeiro, v. 6 n. 1, p.57-73, set.2019/fev. 2020

GILHUS, Ingvild Sælid. **Hermenêutica.** REVER Ano 16 · Nº 02 · Mai/Ago 2016

GOMES, Nilma Lino. **Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos.** Revista Currículo Sem Fronteira, v.12, n.1, p. 98-109, jan/abr. 2012.

HOOKS, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** New York: Routledge, 1994

GOMES, Nilma Lino. **Alguns conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão.** Secretária de educação continuada, alfabetização e diversidade – Brasília: Ministério da Educação, 2005

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, 2012

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 42, e258226, 2021

GUEDES-PINTO, Ana Lúcia; SILVA, LCB da; GOMES, Geisa G. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas: Mercado das Letras, 2008.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez,2011.

HAMILTON, David. **“Sobre as origens do termo classe e curriculum”.** Teoria e Educação, n. 6, 1992.

HARRES, Marluza Marques. **História oral: algumas questões básicas**. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 99-112, dez. 2008

Disponível em <<https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7960/4749>>

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **O Pensamento curricular no Brasil**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LUDWIG, Antônio Carlos Will. **Fundamentos e prática de metodologia científica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. SANTOS, 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo, Diversidade e Equidade: Luzes para uma educação intercrítica**. Salvador: EDUFBA, (reimpressão) 2013.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the coloniality of being: contributions to the development of a concept**. Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **Elementos Históricos Acerca Da Didática: Do Ratio Studiorum À Didática Pós-Moderna**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v. 20, n.2, p. 03-18, Maio/agosto 2017

MARTINS, Carlos Benedito. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação & Sociedade [online]. 2009, v. 30, n. 106 [Acessado 23 Junho 2022], pp. 15-35. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>>. Epub 02 Jul 2009. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100002>.

MENDONÇA, A. W. P. C. **A universidade no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, 2000.

MESQUITA, Roseane Santos; SANTOS, Andréia Teixeira dos; LUCINI, Marizete. **Racismo estrutural e o bicentenário da independência: um olhar sobre a educação antirracista nas comunidades quilombolas**. Educação em Foco, ano 25, n. 46 -Abril. /agosto 2022 | e-ISSN-2317-0093 | Belo Horizonte (MG)

MILANESI, Irton. **A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico- sociológica da educação: da colônia a república**. Revista de Educação. PUC-Campinas. v.3 n.5 p.51-63, novembro 1998.

MIGNOLO, Walter. **Histórias Globais/projetos Locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Unmanifiesto. In: Santiago Castro-Gómez; Ramón Grosfoguel (eds.). **El girodecolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más Alládel capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglodel Hombre Editores.2007

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campina: Mercado das Letras, 2002.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo. Currículo, conhecimento e cultura**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

MUNANGA, Kambengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. Global Editora, 2006.

MUNIZ, Bianca Machado. **Escavando a história: um estudo do Forte Maurício no contexto da arquitetura militar do século XVII**. Dissertação (mestrado em arquitetura e urbanismo: dinâmicas do espaço habitado). Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Maceió. 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro. Editora paz e terra, 2013.

NOGUEIRA, Renato. **Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado**. Revista África de Africanidades, ano 3, n. 11, novembro, 2010. - ISSN 1983-2354. Disponível em: [www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010\\_02.pdf](http://www.africaeaficanidades.com/documentos/01112010_02.pdf).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão in: **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, Vozes, 2008

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A epistemologia da ancestralidade**. Revista Entrelugares – Revista de Sociopoética e abordagens afins, ISSN 1984-1787, 2009 – Disponível: [https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo\\_oliveira\\_-\\_epistemologia\\_da\\_ancestralidade.pdf](https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/eduardo_oliveira_-_epistemologia_da_ancestralidade.pdf) . Acesso em 27 maio 2018.

OLIVEIRA, Inês B. **O currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2012.

PAIVA, M. J. **Educação Jesuítica no Brasil Colonial**. In. LOPES, E. M. T.; FARIA, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). 500 anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 4359. 2000.

PARÉ, Marilene Leal; PARÉ Luana de Oliveira; VELLOSO, Alessandra D'Aqui Velloso. A educação para quilombolas: experiências de São Miguel dos Pretos em Restinga Seca (RS) e da Comunidade Kalunga de Engenho II (GO). **Cadernos CEDES** vol.27 no.72 Campinas May/Auge. 2007

PASTI, Renato, JÚNIOR, Gilson B.O. **Qual quilombo? O pensamento pós-colonial e decolonial na reelaboração simbólica dos quilombos**. Rev. Hist. UEG - Porangatu, v.8, n.1, e-811908, jan./jun. 2019.

PESCE, Lucila; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. **Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, dez. 2013. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-70432013000200003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432013000200003&lng=pt&nrm=iso)

PRATES, Uaiana Prates, MATOS, João Filipe **A Educação Matemática e a Educação a Distância: uma revisão sistemática da literatura**. Bolema, Rio Claro (SP), v. 34, n. 67, p. 522-543, ago. 2020

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005. Disponível em:< [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)>

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidad del poder y clasificación social**. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

RIBEIRO, Silvana; TALIAN, Francieli; MORETTO, Clenir. **Realidades, laços e nós: a**

**cartografia social como experiência extensionista.** In: DALMOLIN, Bernadete Dalmolin; HENRICH, Giovana; GODINHO; Lísia Ro-digheri (org). A extensão universitária no protagonismo e na qualificação da formação do estudante. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GIMENES, Olíria Mendes. **A História Da Educação De Negros No Brasil E O Pensamento Educacional De Professores Negros No Século XIX.** XI Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa . **Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes** », Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 78 | 2007, colocado online no dia 01 outubro 2012, criado a 19 abril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rccs/753> ; DOI: 10.4000/rccs.7

SANTOS, Lavoisier Almeida dos. **A Ufal E Sua Tardia Expansão Para O Agreste Alagoano: Notas Sobre O Seu Processo De Interiorização.** Revista Humanidades e Inovação v.5, n. 9 – 2018

SEBRAE/AL. **Guia de Penedo** ; Apresentação Nilton Moreira Rodrigues; Introdução Osvaldo Viégas; Supervisão Editorial Marcos Alencar; Texto de Cármen Lúcia Dantas; Coordenadora Carla de Paiva Lima; Fotos de Rogério Maranhão, Andrew Kemp; Tadeu Giuliano; Alagoas, Gráfica JB., 2004.

SIDI, Pilar de Moraes; CONTE, Elaine. **Hermenêutica como Possibilidade Metodológica à Pesquisa em Educação.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v.12, n.4 , p. 1942-1954, out./dez. 2017.

SILVA, Jackson Ronie Sá; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas.** Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I - julho de 2009

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política.** Petrópolis: Vozes, 1996.

SILVA, Tomaz da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos culturais.** Petrópolis: Vozes, 1997. \_\_\_\_\_. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.** A Paixão de Aprender no 7, Secretaria Municipal Educação., Porto Alegre, 1996.

Sodré, M. **Pensar Nagô.** Petrópolis: Vozes. 2017

UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Turismo.** Penedo-AL. 2019.

UFAL. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Ciências Biológicas.** Penedo-AL. 2018.

YIN, Robert. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3. Ed. Tradução D. Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

WALSH, C. **Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado.** Revista Tabula Rasa. Bogotá, Colombia, n. 9, p. 131-152, julio-diciembre, 2008.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-

viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, C. Introducción. Lo pedagógico y decolonial: entretejiendo caminos (p. 23-68) **Práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I – Ed. Abya Yala – 2013.

ZANETTE, Marcos Suel. **Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017

**ANEXO I****Roteiro de entrevista em base da História Oral**

Número da Entrevista:

Idade:

Etnia:

Gênero:

Residência: Oiteiro ( ) Tabuleiro ( )

Curso: Turismo ( ) Ciências Biológicas ( )

- 1- Você nasceu na comunidade quilombola? Se não, há quanto tempo você mora na comunidade? Como foi sua história dentro da comunidade?
- 2- Quais as ocupações profissionais suas e de seus pais? Eles nasceram na comunidade?
- 3- Já desenvolveu alguma participação social ou cultural dentro da comunidade?
- 4- Em que momento você compreendeu sua identidade quilombola?
- 5- O que significa ser quilombola em Penedo?
- 6- Você já sofreu algum racismo ou alguma discriminação por morar na comunidade quilombola?
- 7- Você entrou na universidade utilizando o sistema de cotas? O que pensa sobre isso?
- 8- Há/houve discussões sobre as questões raciais durante os seus cursos? Em qual disciplina?
- 9- Você participou de algum projeto de pesquisa ou extensão que abordasse a temática racial dentro da Universidade?
- 10- A universidade contribuiu para a construção de sua identidade quilombola? De que maneira?
- 11- Em relação a sua identidade étnica, o que mudou depois de sua entrada na universidade? Como você se enxerga atualmente?