



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

CRISTIANE SOUSA DA SILVA

**DO QUILOMBO SÍTIO VEIGA À UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA
EXTENSIONISTA ANTIRRACISTA NO SERTÃO CENTRAL CEARENSE**

FORTALEZA

2018

CRISTIANE SOUSA DA SILVA

DO QUILOMBO SÍTIO VEIGA À UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA
EXTENSIONISTA ANTIRRACISTA NO SERTÃO CENTRAL CEARENSE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Joselina da Silva.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- S579q Silva, Cristiane Sousa da.
DO QUILOMBO SÍTIO VEIGA À UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA
ANTIRRACISTA NO SERTÃO CENTRAL CEARENSE : Educação Antirracista / Cristiane Sousa da
Silva. – 2019.
196 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação
em Educação, Fortaleza, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Joselina da Silva.
1. Educação antirracista. 2. Extensão universitária. 3. Experiência antirracista. I. Título.
- CDD 370
-

CRISTIANE SOUSA DA SILVA

DO QUILOMBO SÍTIO VEIGA À UNIVERSIDADE: UMA EXPERIÊNCIA
EXTENSIONISTA ANTIRRACISTA NO SERTÃO CENTRAL CEARENSE

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação Brasileira da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Joselina da Silva (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dra. Ana Cristina Santos (Membro)
Universidade Federal de Alagoas (Ufal)

Prof. Dr. Amauri Mendes Pereira (Membro)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Prof. Dr. Linconly Jesus Alencar Pereira (Membro)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

Prof^a. Dra. Maria Zelma de Araújo Madeira (Membro)
Universidade Estadual do Ceará (Uece)

Prof^a. Dra. Sandra Haydee Pettit (Membro)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico à minha mãe, Maria Liduina, aos/às meus/minhas irmãos/ãs e aos/às meus/minhas sobrinhos/as, que em todos os momentos da minha vida sempre estiveram ao meu lado com todo amor, força, carinho e acreditaram nos meus sonhos e realizações.

AGRADECIMENTOS

Às Deusas, aos meus guias espirituais e ao dono do meu orì, meu pai Ogun, pelo seu amor e por me acompanharem e me protegerem em todos os momentos da minha vida, sem me desamparar em nenhuma ocasião, mostrando que neste mundo nunca estou sozinha.

À minha família, em especial à minha mãe, Maria Liduina Fernandes de Sousa, que teve o duplo papel de ser pai e mãe, e desempenha, até hoje, muito bem essa tarefa. Se hoje sou o que sou, devo muito a essa mulher guerreira, pela dedicação, pelo trabalho, pelo carinho, pelo amor e por sempre querer deixar o melhor para os seus filhos. Segundo ela, “a educação e o conhecimento são o maior bem que a mãe pode deixar e que ninguém pode tirar”. Aos meus amados e queridos irmãos, Maria Luiza Sousa da Silva, José Pereira da Silva Júnior e Alex dos Santos Sousa, que, com todo amor, carinho e compreensão, torcem muito pelo meu sucesso e pela minha felicidade, e assim me fazem querer ser, a cada dia, uma irmã/pessoa melhor. Aos/às meus/minhas sobrinhos/as, que com o seu amor resgatam sempre a criança interior que habita em mim.

A Braulio Leal, por seu companheirismo, paciência, atenção, carinho, amor, compreensão, sempre torcendo e estando presente nas minhas conquistas e vitórias.

À minha querida orientadora, Dra. Joselina da Silva, pois, caminhando juntas academicamente há seis anos, ela me engrandeceu e tornou-se minha referência como mulher negra, intelectual, militante, professora e mulher de axé. Só tenho a agradecer pelos seus ensinamentos e conhecimentos, que contribuíram na formação desta nova mulher negra. Muito obrigada!

À professora Dra. Zelma Madeira, pela amizade, pelo carinho, pelo aprendizado, que muito influenciaram a minha construção acadêmica e pessoal; ao professor Dr. Henrique Cunha Júnior e à Dra. Sandra Pettit, pelo olhar peculiar com a ancestralidade africana e com as nossas raízes com a mãe África. Ao professor Dr. Amauri Mendes Pereira, pelo cuidado, pela sensibilidade, pelo olhar carinhoso em relação à minha tese, pela vibração positiva a cada passo que eu conquistava na pesquisa e por acreditar que uma educação antirracista é possível na superação das desigualdades raciais que nos assolam cotidianamente. À professora Dra. Ana Cristina Santos, minha amiga e referência de intelectualidade negra – sua voz potente me ensina ética e politicamente a luta contra o racismo e todas as formas de opressão. Ao meu babalorixá e professor Dr. Linconly Jesus, gratidão por esse encontro espiritual, ancestral e acadêmico; sei que nosso caminho foi traçado pela ancestralidade. Agradeço a Orùn pelo reencontro e por levar a educação e saberes dos terreiros para o seio acadêmico.

À minha família espiritual, Dário Bezerra, Wanya Gomes, Jackson, Erika, Gabriel Rodrigues, Diego Lopes, Maria Clara Basílio, Bruno Silva, Yaskara Rodrigues, Ana Andrade, Vittor pela escuta afetiva sempre que necessária e pelo cuidado espiritual. Asè ooo!

A Carol Costa, Marilene Rodrigues, Hedgard Rodrigues, Renata Meirelles, amigas/os sempre presentes na minha vida – uns mais, outros menos, porém a amizade e a forma de amar são imensuráveis. Amo a cada uma/um com sua qualidade, seu defeito, e sei que esse sentimento é recíproco, pois o sinto quando preciso de um ombro para chorar, para ouvir e ser ouvida, para dividir minhas alegrias, minhas vitórias, para dançar e brincar. São irmãs/aos enviados por Deus e fazem minha vida cada dia mais feliz.

Às/aos minhas/meus amigas/os que, mesmo distantes, carrego para sempre do lado esquerdo do peito. São elas/es: Sandy Salum, Vanessa Góis, Fernando César, Andréia Pagani, André Comaru.

Ao coletivo Enegrecendo a UFC, composto pelos/as orientandos/as da professora Dra. Joselina da Silva – Adriano Ferreira, Fernando Santos, Laelba Batista, Beatriz Ricarte, Nicácia Lina e Simone Euclides –, pois (re)existimos na universidade que insiste em não nos enxergar como produtores de conhecimento e estudiosos/as da questão racial, e com eles/as aprendi a luta coletiva contra o racismo epistêmico.

Às/aos companheiras/os de trabalho do Instituto Federal do Ceará, campus Jaguaribe, em especial a Luan do Carmo Raquel Nepomuceno, Luciana Patriota, Carol Godim, Ana Gláudia Catunda, Efigênia Alves, Francisco Holanda, Ernny Coêlho, Juvenal Diógenes, que me ensinaram a enxergar que é possível construir uma educação pública federal de qualidade, com suas possibilidades e limitações. Diante das dificuldades, levam o conhecimento e a reflexão da realidade no âmbito acadêmico, propiciando a formação do sujeito.

Às/aos que constituem os 19 Núcleos de Estudos Afrobrasileiro e Indígena (Neabi) do Instituto Federal do Ceará, em especial a Tatiana Paz, Alan Passos, Dimas Catai, Rafael Carneiro e Valéria Lourenço, que ingressaram como cotistas no último concurso do IFCE e que contribuem para interiorização da discussão acerca das relações étnico-raciais e africanidades, a qual até então era silenciada e omitida.

À IES que permitiu a criação e que as ações do Núcleo Multidisciplinar de Ensinamentos Quilombolas (Numeq) acontecessem, o que possibilitou uma ressignificação do olhar sobre as questões raciais no âmbito acadêmico e no Sertão Central cearense.

Aos/às participantes do Numeq, em especial aos/às professores/as Cândida Câmara – Psicologia (Gepae), João Lucas Vieira Nogueira – Arquitetura e Urbanismo (Toca), Roberta Laena – Direito (Cajup), Isabelle Gurgel – Arquitetura e Urbanismo, Sofia Vasconcelos –

Odontologia, Cosmo Helder Ferreira – Odontologia, Ivna Figueredo – Fisioterapia. Aos/às estudantes do curso de Psicologia Kegislânia Ferreira, José Matheus Rodrigues de Sá, Antônia Fernanda Alves Araújo, Francisca Rosânia Dias Lemos, Jamila Hunára da Silva Santos, Cíntia Paloma Lima. Aos/às discentes do curso de Arquitetura e Urbanismo Stephane de Sousa e Silva Maia, Emiliana Pereira Medonça, José Elileudo Lima Júnior, Mayk Lenno Henrique Lima, Rainna Raphaela, Glaudemias Granjeiro Júnior, Diego Freire Martins, Jefferson Aleff Batista, Chrystian Haramys Parente, Dandara Ellen Martins Pinho, Mateus Baular de Queiroz, Morgana Rahysa Bandeira Magalhães, Antônia Paloma do Nascimento, Letícia Oliveira Cunha. Aos/às graduandos/as do curso de Direito e Fisioterapia Thais Silva, Karla Maiara Mota, Samara Martins Holanda, Claudia Layanne. Às estudantes do curso de Odontologia Flávia Yorranna Santos Farias, Rayane Raquel Pinheiro Nogueira, Raiany Vieira Uchôa, Jesyca Adrina Severo Cavalcante, Rafaele de Mesquita Camelo, Yasmine Aguiar Moita, Maria Jeysiane de Oliveira e Silva, Francisca Mara Raquel Almeida, além dos/as discentes do curso de Educação Física Andréa de Freitas Pereira, Isabela Benício Nogueira, Jardson Sousa Batista – sem a parceria de todos/as, não seria possível a construção deste trabalho.

Ao meu querido e amado Quilombo Sítio Veiga, Ana Maria Eugênio, seu Joaquim, Tainara Eugênio, Alzenir Silva, Tais Silva, Otávio Eugênio, Tereza Eugênio, Rosimeire Marciel, Rádlei Eugênio, Michael Eugênio, Michele Oliveira, Bruna Ribeiro, Geiciele Campos, Geiciane Campos. Como afirma nossa Lélia Gonzales, nós negros/as temos de ter nome e sobrenome, pois nossos passos vêm de longe. Aquilombar é preciso!

Identidade

“Foi uma mulher negra e escritora
De pele e alma como a minha
Que me ensinou sobre os vulcões e as rédeas e
os freios
Sobre os tumultos dentro do peito
E sobre a importância de ser protagonista
Nunca segundo plano
Se você encostar a mão entre os seios
Vai sentir os rastros de nossas ancestrais
Somos continuidade
Das que vieram antes de nós”
(Ryane Leão, 2017)

RESUMO

A presente tese tem como objetivo principal analisar as ações extensionistas do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) e de sua contribuição para uma educação antirracista no ensino superior privado em Quixadá-CE, e como objetivos específicos tem: promover a formação de alunos e professores sobre o ressignificado histórico, cultural e social da população negra e quilombola no Brasil; reconhecer a relevância da questão racial na academia, bem como contribuir na construção de novos saberes na prática docente e discente; conhecer a história e cultura do Quilombo Sítio Veiga e transformá-la em conhecimento a ser trabalhado no ensino superior privado; contribuir com a valorização e visibilidade da questão racial no ensino superior privado nas áreas de humanas, exatas e da saúde. A metodologia utilizada foi de natureza qualitativa, com enfoque na pesquisa-intervenção. A constituição do campo de intervenção se deu no ensino superior de rede privada localizada no Sertão Central do Ceará, na cidade de Quixadá. Para a composição da amostra, participaram cinco professores/as e 18 estudantes participantes dos seis cursos envolvidos no projeto de extensão no período de 2015.1 e 2015.2. Como técnica de investigação no intuito de recolher os dados, optamos pela observação participante, o que permitiu a participação efetiva do pesquisador no grupo, tanto nos encontros de formação quanto nas intervenções na comunidade quilombola Sítio Veiga. O segundo instrumento que priorizamos foi o questionário, que teve o intuito de avaliar a visão de estudantes e professores a respeito da questão racial antes e depois da pesquisa-intervenção. Participaram e responderam o questionário apenas os/as docentes e os/as estudantes mais assíduos/as no período investigado. Para interpretar os dados colhidos na pesquisa de campo, recorreremos à técnica da análise de conteúdo. As categorias emergiram a partir das respostas dos envolvidos nessa investigação, que foram: o Numeq e o diálogo com os/as professores/as e estudantes: vivências, olhares e entendimentos; o Numeq e contributos para uma formação acadêmica antirracista. Pelos resultados, pôde-se notar que, na primeira categoria, o projeto de extensão permitiu, a partir das leituras, reflexões e vivências, que os/as estudantes e professores/as tivessem uma visão abrangente e uma consciência política e histórica acerca das opressões, mais especificamente do racismo. Já em relação à segunda categoria – o Numeq e contributos para uma formação acadêmica antirracista –, destaca-se colocar a temática racial no âmago do debate num viés interdisciplinar por meio da relação entre teoria e prática no quilombo, além de trazer à tona as vozes e imagens silenciadas e ocultadas do currículo através dessas ações extensionistas.

Palavras-chave: Educação antirracista. Extensão universitária. Experiência antirracista.

ABSTRACT

The present thesis has as main objective to analyze the extensionist actions of the Multidisciplinary Nucleus in Quilombola Teaching (Numeq) and its contribution to an antiracist education in private higher education in Quixadá-CE. And as specific objectives have: to promote the training of students and teachers on the historical, cultural and social re-signification of the black and quilombola population in Brazil; to recognize the relevance of the racial question in the academy as well as to contribute to the construction of new knowledge in the practice of teaching and learning; to know the history and culture of Quilombo Sítio Veiga and transform it into knowledge to be worked in private higher education; contribute to the valorization and visibility of racial issues in private higher education in the areas of human, exact and health. The methodology used was of a qualitative nature with a focus on intervention research, the constitution of the field of intervention took place in the higher education of private network located in the Central Hinterland of Ceará, in the city of Quixadá. For the composition of the sample were inferred 5 teachers/ and 18 students participating in the 6 courses involved in Numeq in the period 2015.1 and 2015.2. As a research technique in order to collect the data, we opted for participant observation that allowed the effective participation of the researcher in the group, both in the training meetings and in the interventions in the quilombo community Sítio Veiga. And the second instrument we prioritized was the questionnaire aimed at evaluating students and teachers' views on race before and after intervention research. To interpret the data collected in the field research, we used the technique of content analysis to interpret the data collected in the questionnaires, the categories emerged from the responses of those involved in this investigation, which were: Numeq and the dialogue with the teachers and students: Experiences, looks and understanding; Numeq and contributions to an anti-racist academic formation. From the results, it could be noted that, in the first category, Numeq allowed the students and teachers to have a broad vision and a political and historical awareness about the oppressions, more specifically on racism. Regarding the second category – Numeq and contributions to an anti-racist academic formation –, it is important to place the racial theme at the heart of the debate in an interdisciplinary bias through the relationship theory and practice in the quilombo, as well as to bring to the fore voices and silenced and hidden images of the curriculum through these extensionist actions.

Keywords: Anti-racism education. University extension. Anti-Racist experience.

RESUMEN

La presente tesis tiene como objetivo principal analizar las acciones extensionistas del Núcleo Multidisciplinario en Enseñanza Quilombola (Numeq) y de su contribución a una educación antirracista en la enseñanza superior privada en Quixadá-CE. Como objetivos específicos tienen: promover la formación de alumnos y profesores sobre el resignificado histórico, cultural y social de la población negra y quilombola en Brasil; reconocer la relevancia de la cuestión racial en la academia, así como contribuir en la construcción de nuevos saberes en la práctica docente y discente; conocer la historia y cultura del Quilombo Sítio Veiga y transformarla en conocimiento a ser trabajado en la enseñanza superior privada; contribuir con la valorización y visibilidad de la cuestión racial en la enseñanza superior privada en las áreas de humanas, exactas y de la salud. La metodología utilizada fue de naturaleza cualitativa con enfoque en la investigación-intervención, la constitución del campo de intervención se dio en la enseñanza superior de red privada ubicada en el Sertão Central de Ceará, en la ciudad de Quixadá. Para la composición de la muestra fueron inferidos 5 profesores y 18 estudiantes participantes de los 6 cursos que participan en el Numeq en el período de 2015.1 y 2015.2. Como técnica de investigación con el fin de recoger los datos, optamos por la observación participante lo que permitió la participación efectiva del investigador en el grupo, tanto en los encuentros de formación y en las intervenciones en la comunidad quilombola Sítio Veiga. Y el segundo instrumento que priorizamos fue el cuestionario tuvo el propósito de evaluar la visión de estudiantes y profesores acerca de la cuestión racial antes y después de la investigación-intervención. Evaluar qué cambios cualitativos ocurrieron a partir de las actividades desarrolladas por el Numeq así como el cambio de visión en relación a los quilombos. Para interpretar los datos recogidos en la investigación de campo, recurrimos a la técnica del análisis de contenido para interpretar los datos recogidos en los cuestionarios, las categorías surgieron a partir de las respuestas de los involucrados en esa investigación, que fueron: Numeq y el diálogo con los/las profesores/as y estudiantes: Vivencias, miradas y entendimientos; Numeq y las contribuciones a una formación académica antirracista. Por los resultados, se pudo notar que, en la primera categoría Numeq permitió a partir de las lecturas, reflexiones y vivencias que los/as estudiantes y profesores / as tuvieran una visión integral y una conciencia política e histórica acerca de las opresiones, más específicamente del racismo. En cuanto a la segunda categoría – Numeq y contribuciones a una formación académica antirracista –, se destaca colocar la temática racial en el centro del debate en un sesgo interdisciplinario por medio de la relación teoría y práctica en el quilombo, además de traer a la luz las voces y las voces imágenes silenciadas y ocultadas del currículo a través de esas acciones extensionistas.

Palabras-clave: Educación antirracista. Extensión Universitaria. Experiencia Antirracista.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Primeira visita aos festejos da Dança de São Gonçalo	32
Figura 2	Tambor herdado por seu Joaquim	38
Figura 3	Mestre da Cultura seu Joaquim	38
Figura 4	Encontro de formação	41
Figura 5	Estudantes em encontro de formação	41
Figura 6	Primeira intervenção no Veiga	42
Figura 7	Primeira intervenção no segundo semestre	42
Figura 8	Distância do centro de Quixadá até o distrito de Dom Maurício	51
Figura 9	Distribuição das casas quilombolas ao longo da via principal	51
Figura 10	Imagem de São Gonçalo Camponês	54
Figura 11	Imagem de São Gonçalo Padre	54
Figura 12	Tenda de realização da dança	57
Figura 13	Reverência das mulheres no altar	57
Figura 14	Mestre Joaquim e contramestre Osvaldo	57
Figura 15	Tenda decorada da Dança de São Gonçalo	58
Figura 16	Dançadeiras em momento de descontração	59
Figura 17	Encontro de formação	63
Figura 18	Encontro de formação do Numeq	72
Figura 19	Estudantes no encontro de formação	72
Figura 20	Encontro do Numeq	72
Figura 21	Reinício das formações	79
Figura 22	Momento do lanche no segundo semestre	79
Figura 23	Apresentação da temática pelo professor de Arquitetura	79
Figura 24	Estudante de Odontologia na apresentação do trabalho	87
Figura 25	Apresentação do trabalho sobre o Numeq no Chile	88
Figura 26	Exposição da atividade de colagem pós-contação de história Cabelo de Lelê	95
Figura 27	Atividades de colagem pós-contação de história Cabelo de Lelê	96
Figura 28	Representação da mãe construída com massa de modelar	97
Figura 29	Atividade com massa de modelar	98
Figura 30	Contação de história “Minha mãe é negra, sim!”	98

Figura 31	Contação de história na Semana da Consciência Negra	98
Figura 32	Atentos/as à história “Zumbi, o pequeno guerreiro”	99
Figura 33	Roda de conversa sobre a história do turbante	102
Figura 34	Primeira amarração de turbante durante a oficina	102
Figura 35	Produção final da oficina de máscaras africanas	103
Figura 36	Oficina de máscaras africanas	104
Figura 37	Contação de história com as crianças	106
Figura 38	Construção do mural “Quem sou eu?”	106
Figura 39	Crianças procurando figuras para construção do mural	106
Figura 40	Atividade pós-contação de história	107
Figura 41	Utilização da peruca <i>black power</i>	107
Figura 42	Primeira roda de conversa com as mulheres	108
Figura 43	Roda de conversa com mulheres	108
Figura 44	Mulheres e crianças assistindo a <i>Pode me chamar de Nadí</i>	109
Figura 45	Roda de conversa sobre saúde da população negra	111
Figura 46	Mulheres assistindo à Dança de São Gonçalo no próprio quilombo	112
Figura 47	Primeira roda de conversa com a juventude quilombola	115
Figura 48	Jovens quilombolas discutindo sobre cultura	116
Figura 49	Roda de conversa e exibição de vídeos sobre a cultura negra	117
Figura 50	Jovens quilombolas debatendo sobre a cultura negra	117
Figura 51	Jovens quilombolas atentos à exibição do vídeo sobre cultura negra	118
Figura 52	Explicação sobre higiene bucal	122
Figura 53	Atividade lúdica depois da explicação	122
Figura 54	Contação de história	122
Figura 55	Crianças atentas ao modo correto de Jacaré com dor de dente escovar os dentes	122
Figura 56	Entrega de kit odontológico (escova, creme dental e fio dental) para crianças	123
Figura 57	Teatro para as crianças sobre higiene bucal	124
Figura 58	Escovação supervisionada	124
Figura 59	Atendimentos odontológicos na clínica-escola	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1A	Síntese das respostas dos/as estudantes sobre como os conteúdos e textos discutidos no encontro de formação ajudaram a pensar numa educação antirracista	80
Quadro 1B	Síntese das respostas dos/as professores/as sobre como os conteúdos e textos discutidos no encontro de formação ajudaram a pensar numa educação antirracista	82
Quadro 2A	Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre como eles/as viram a experiência do Numeq	127
Quadro 2B	Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre como eles/as viram a experiência do Numeq	129
Quadro 3	Síntese das respostas dos/as professores/as sobre a importância da discussão da questão racial em sala de aula	133
Quadro 4	Síntese das respostas dos/as professores/as sobre como é trabalhada a questão racial em sala de aula	134
Quadro 5	Síntese das respostas dos/as estudantes sobre a pretensão de seguir os estudos relacionando à sua área e à questão racial	145
Quadro 6	Síntese das respostas dos/as professores/as sobre a contribuição do Numeq em relação à pesquisa	146
Quadro 7A	Síntese das respostas dos/as estudantes em relação à forma sob a qual se manifesta o racismo	149
Quadro 7B	Síntese das respostas dos/as professores/as em relação à forma sob a qual se manifesta o racismo	151
Quadro 8	Síntese das respostas dos/as professores/as sobre como as ações do Numeq interferiram na sua prática pedagógica referente à educação das relações raciais	160
Quadro 9	Síntese das respostas dos/as estudantes sobre como as ações do Numeq interferiram na sua visão referente à educação das relações raciais	162
Quadro 10A	Síntese das respostas dos/as estudantes sobre a contribuição do Numeq para uma educação antirracista	164
Quadro 10B	Síntese das respostas dos/as professores/as sobre a contribuição do Numeq para uma educação antirracista	168

Quadro 11A	Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre as vantagens e desvantagens das ações extensionistas do Numeq	170
Quadro 11B	Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre as vantagens e desvantagens as ações extensionistas do Numeq	172

LISTA DE GRÁFICO/ TABELAS

Gráfico 1	Estudantes participantes da pesquisa	45
Tabela 1A	Textos discutidos nos encontros de formação 2015.1	65
Tabela 1B	Vídeos discutidos nos encontros de formação 2015.1	67
Tabela 1C	Vídeos discutidos nos encontros de formação 2015.2	74
Tabela 1D	Textos discutidos nos encontros de formação 2015.2	77
Tabela 2	Produtos Numeq: Trabalhos de Conclusão de Curso	141
Tabela 3	Produtos do Numeq: publicações em revistas com Qualis	143
Tabela 4	Produtos do Numeq: publicações em congressos	144
Tabela 5	Compreensão declarada dos/as pesquisados/as sobre diferenças no tratamento dado a brancos e negros no ambiente acadêmico	153
Tabela 6	Compreensão declarada dos/as pesquisados/as sobre os fatores que contribuem para a existência de um número reduzido de negros/as nas universidades e em algumas áreas técnicas, científicas e administrativas	155

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
2	CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA	24
2.1	Caracterização da pesquisa	24
2.2	Primeiro contato como campo empírico da pesquisa: núcleo multidisciplinar em ensino quilombola (Numeq)	28
2.3	Contexto da pesquisa	33
2.4	Procedimentos empregados para a coleta de dados	39
2.5	Participantes da pesquisa	44
2.6	Análise dos dados	46
3	NUMEQ: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA ANTIRRACISTA NO SERTÃO CENTRAL CEARENSE	47
3.1	Caminhos para o Quilombo Sítio Veiga: da invisibilidade para o centro do debate	47
3.1.1	<i>A Dança de São Gonçalo como manifestação cultural</i>	52
3.2	O surgimento do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq)	60
3.2.1	<i>Encontros de formação</i>	60
3.2.2	<i>Ampliação dos conhecimentos e análises críticas no segundo semestre</i>	73
3.2.3	<i>Incentivo à pesquisa</i>	84
3.2.4	<i>Alusão ao mês da Consciência Negra</i>	89
3.3	Relação teoria-prática no fazer pedagógico antirracista: o Numeq no Quilombo Sítio Veiga	93
3.3.1	<i>Curso de Educação Física</i>	93
3.3.2	<i>Curso de Arquitetura e Urbanismo</i>	99
3.3.3	<i>Curso de Direito e Fisioterapia</i>	105
3.3.4	<i>Curso de Psicologia</i>	113
3.3.5	<i>Curso de Odontologia</i>	120

3.4 Para além da extensão: o olhar dos/as estudantes e professores/as sobre o Numeq	125
4 TECENDO SABERES NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO: O NUMEQ COMO LÓCUS DE UMA EXPERIÊNCIA ANTIRRACISTA	131
4.1 Experiência no ensino	131
4.2 Experiência na extensão	135
4.3 Experiência na pesquisa	139
5 UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO	148
5.1 O Numeq e o diálogo com os/as professores/as e estudantes: vivências, olhares e entendimentos	148
5.2 O Numeq e contributos para a formação académica	159
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS/ÀS PROFESSORES/AS	184
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS/ÀS ESTUDANTES	188
APÊNDICE C – MODELO DE FICHA DE ROTEIRO DE INTERVENÇÃO NUMEQ	192
APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE RELATÓRIO DE INTERVENÇÃO NUMEQ	193
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO APLICADO PARA A COMUNIDADE PARA LEVANTAMENTO DE DADOS – ARQUITETURA	194

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho realizou uma análise das ações extensionistas do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) e de sua contribuição para uma educação antirracista no ensino superior privado, de maneira a pensar a questão racial para os/as estudantes das áreas de exatas, humanas e saúde, visando a dar subsídios na construção de uma prática antirracista nos seus ofícios e nas suas formações. Tomando-se o que diz Gomes (2012), o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais, como se essas duas áreas fossem responsáveis pela discussão étnico-racial no ensino superior. A introdução da Lei nº 10.639/03¹ no ensino superior e sua regulamentação pelo Parecer CNE/CP 03/2004² e pela Resolução CNE/CP 01/2004³ (BRASIL, 2005) buscam mudança cultural e política no campo curricular e do conhecimento, que poderá romper com o silenciamento e com outras ações pedagógicas no que tange à discriminação racial.

Assim sendo, temos como objetivo geral analisar as ações extensionistas do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) e sua contribuição para uma educação antirracista no ensino superior privado. Como objetivos específicos, temos a promoção da formação de estudantes, de professores e da comunidade do Sítio Veiga sobre os significados históricos, culturais e sociais da população negra e quilombola no Brasil; proporcionar o conhecimento da relevância da questão racial, bem como contribuir na construção de novos saberes na prática docente e discente; conhecer a história e cultura do Quilombo Sítio Veiga e transformá-la em conhecimento a ser trabalhado no ensino superior privado, além de contribuir com a valorização e visibilidade da questão racial nas ações extensionistas do ensino superior privado nas áreas de humanas, exatas e saúde.

O interesse pela temática está relacionado à minha experiência profissional anterior,⁴ como professora de Educação Física no ensino superior privado no período de 2015, e à ausência da discussão das relações raciais, que muitas vezes é omitida na formação dos futuros profissionais no âmbito acadêmico, o que não se restringe apenas à licenciatura, mas também

¹ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da educação básica.

² O Conselho Nacional de Educação aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana (Parecer CNE/CP nº 3 de 10 de março de 2004), onde são estabelecidas orientações de conteúdos a serem incluídos e trabalhados e também as necessárias modificações nos currículos escolares, em todos os níveis e modalidades de ensino.

³ A Resolução CNE/CP nº 1, publicada em 17 de junho de 2004, detalha os direitos e obrigações dos entes federados frente à implementação da Lei nº 10.639/2003.

⁴ A partir de 2017, assumo como professora do Instituto Federal do Ceará (IFCE).

aos demais cursos da universidade.

Gomes (2010) cita a Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, como o grande estopim nos ganhos na esfera jurídica para a população negra, explorando, dessa forma, sua capacidade de incluir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Como resultado dessa nova atitude e postura política diante da questão racial, é aprovada a Lei nº 10.639/03, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

A Lei nº 10.639/03 preconiza os cursos de licenciatura e de formação de professores/as; no entanto, a racialidade brasileira, nas áreas de exatas, humanas e saúde, permanece no silenciamento e na omissão, contribuindo com práticas de racismo cada vez mais notórias na formação de futuros profissionais e na execução dos seus ofícios.

Após mais de uma década da criação da Lei nº 10.639/03, é necessário que se atente para as diferentes formações de ensino. A partir disso, já se podem propor reflexões sobre história africana e cultura afro-brasileira, que devem ser somadas ao debate de raça e racismo na sociedade brasileira. Para tal, diferentes áreas profissionais devem ser expostas a leituras e práticas que contribuam para uma sociedade sem desigualdades raciais e sem racismo.

Esse novo cenário diante da questão racial tem gerado insegurança e desconhecimento pedagógico por parte dos/as educadores/as e da própria escola, estendendo-os para o espaço não formal e para o ensino superior. Não podemos esquecer que a educação não se limita à escolarização: ela é um processo bem mais amplo, que constrói nossa humanização e que se realiza em diversos espaços sociais: na família, na comunidade, no trabalho, entre outros.

Nesse sentido, acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial permitirá o exercício da equidade e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade, possibilitando a reeducação social e cultural para toda a sociedade – mas, para que isso aconteça, faz-se necessária a construção efetiva de oportunidades e tratamento iguais para negros e brancos.

De acordo com Pimenta (2002), as universidades brasileiras foram influenciadas por alguns modelos europeus e culturas hegemônicas com currículos organizados rigidamente, com justaposição de disciplinas, fragmentados, com empobrecimento de caráter conteudista, desarticulados com a realidade social – logo, nem sempre significativo para o/a aluno/a. A figura do/a professor/a é a de transmissor de conteúdo, deixando a desejar a formação de um profissional reflexivo sobre as culturas negadas e silenciadas no currículo.

O espaço acadêmico precisa se preparar para as transformações exigidas nesse processo de globalização, na medida em que surgem novos sujeitos organizados em ações coletivas e nos movimentos sociais. Isso significa considerar suas especificidades, práticas culturais, seus

conhecimentos. Dessa forma, pode-se repensar a universidade, bem como seu currículo, a partir da ruptura epistemológica e cultural, trazida pela questão racial na educação brasileira.

Rediscutir os compromissos institucionais dessa “nova” universidade a partir do campo de novas identidades culturais, retomando a função humanística e social em todas as áreas de atuação, possibilita uma reflexão mais abrangente dos currículos, equilibrando a relação entre teoria e prática na formação dos seus futuros profissionais (LIMA, 2009).

As culturas marginalizadas e subalternizadas não dispõem de estruturas importantes de poder e continuam a ser silenciadas, estereotipadas e deformadas, pois a referência de ciência e universalidade estrutura-se em moldes eurocêntricos de formação acadêmica. Nesse sentido, aponta Cunha Júnior:

Na visão universal funciona com a imposição de uma visão eurocêntrica de mundo. As ideias de Ocidente e a cultura ocidental trabalham como parte da dominação cultural. No trato dado ao universal desaparecem as especificidades, ficam as categorias gerais, que são as de cultura greco-romana, judaico-cristã. Essas culturas fundamentam o eurocentrismo e anulam como relevante as expressões de africanos e afrodescendentes (CUNHA JÚNIOR, 2006, p. 35).

Com isso, revela-se cada vez mais urgente pensar o rompimento do silêncio dos currículos sobre as questões raciais. É necessário tornar público o “falar”, e Ribeiro (2017) aponta no seu trabalho quais vozes são legitimadas e quais não o são sobre a questão africana e afro-brasileira nas áreas de humanas, exatas e saúde. Como bem afirma Fanon (1997), o romper com o passado colonial herdado da escravidão, com seu extermínio físico e simbólico, significa, para as universidades, compartimentar as ciências em disciplinas isoladas em relação aos problemas da realidade – assim, o saber científico ganha um *status* superior em detrimento dos saberes de novos grupos e pessoas constituídas cientificamente e socialmente como diferentes.

Nesse sentido, busca-se descolonizar as ciências, retomando visões de mundo, conteúdos e metodologias de que a ciência ocidental se apropriou, acumulou e a partir deles criou os seus próprios, deixando de mencionar aqueles. São pouco difundidas as bases africanas, árabes, chinesas, entre outras, a partir das quais foram gerados os fundamentos das ciências e filosofias atuais (SILVA, 2003, p. 49).

A Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e pela resolução CNE/CP 01/2004 (BRASIL, 2005) abre caminho para a construção de uma educação antirracista, bem como uma ruptura epistemológica e curricular da questão racial no ensino superior. O desafio maior está em inseri-los na formação acadêmico-científico e na produção de novos saberes sobre a diversidade étnico-racial.

A questão principal que nos instiga a pesquisar é: como trabalhar a relação teoria/prática no que concerne à temática racial no ensino superior privado a partir da extensão universitária? Qual o lugar da questão racial na formação acadêmica das áreas de humanas, exatas e saúde? Que novas práxis pedagógicas antirracistas estão se desenhando nas áreas já referidas mediante a inserção do Numeq no seu processo formativo por meio da extensão?

A ampliação do direito à educação e a democratização do acesso ao ensino superior por meio de ações reparativas, como a lei de cotas, possibilitam entrar para o espaço educacional sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados; como sujeitos de conhecimentos, diante dessa realidade, eles chegam com seus desejos, demandas, corporeidade, valores e cultura, passando a questionar os currículos colonizados e colonizadores, exigindo mudanças de práticas e descolonização do currículo no ensino superior. No tocante aos conteúdos referentes à África e aos afro-brasileiros, há uma necessidade de mudanças de representação e de práticas pedagógicas em relação à discussão étnico-racial nesse âmbito (LIMA, 2009).

Buscou-se construir o estudo em cinco capítulos, tratados sumariamente a seguir. O segundo capítulo, intitulado “Construção do caminho da pesquisa”, descreve o percurso metodológico do estudo, com foco nos procedimentos de pesquisa, bem como no lócus da investigação. O terceiro capítulo, “Numeq: uma experiência extensionista antirracista no Sertão Central cearense”, trata do referencial em alusão ao quilombo, mais especificamente do Sítio Veiga. Trazendo-o para o centro do debate, reportamo-nos à manifestação cultural da Dança de São Gonçalo como fator importante na identidade quilombola daquela comunidade. Além disso, traz uma descrição do surgimento do Numeq, apontando para a composição e organização do projeto de extensão, a saber: encontros de formação, incentivo à pesquisa, alusão ao mês da Consciência Negra, sendo uma visão geral de como se deu a constituição dessa experiência antirracista no ensino superior privado. Aborda ainda as ações extensionistas que se desdobravam no quilombo, ou seja, como os cursos, a partir dos estudos nos encontros de formação, desenvolviam as atividades no Veiga. Nesse contexto, há um novo olhar sobre as comunidades quilombolas, que antes eram “folclorizadas” e agora são entendidas como constituída por sujeitos de direitos, além de lançar um novo olhar sobre a questão racial nas suas formações e posteriormente nos seus ofícios.

O quarto capítulo, intitulado “Tecendo saberes no ensino, na pesquisa e na extensão: o Numeq como lócus de uma experiência antirracista”, discorre sobre a experiência nas dimensões de ensino, pesquisa e extensão no que tange à questão racial nas diversas áreas do conhecimento. O capítulo traz, ainda, o legado deixado pelo projeto de extensão em questão e seus desdobramentos na contribuição na produção de conhecimento. O quinto capítulo é

intitulado “Uma experiência extensionista antirracista no ensino superior privado” e analisa os dados a partir dos questionários respondidos pelos/as estudantes e professores/as. Posteriormente, são apresentadas as categorias que emergiram das respostas dos partícipes da pesquisa ora proposta.

2 CONSTRUÇÃO DO CAMINHO DA PESQUISA

Tendo em vista que toda pesquisa científica é norteadada pela escolha dos conceitos epistemológicos do pesquisador, sua exposição faz-se necessária para que o percurso tenha um significado. Neste primeiro capítulo, ressaltamos as concepções das quais parti.

Neste capítulo, conduzimos o percurso metodológico escolhido para o desdobramento desta investigação: a caracterização da pesquisa, o lócus da pesquisa, a entrada no campo, a técnica de coleta de dados e a análise dos dados. Esse caminho foi de extrema relevância para construção de um conhecimento e a revelação do contexto do objeto pesquisado.

2.1 Caracterização da pesquisa

Este trabalho apoia-se na abordagem qualitativa, a qual, segundo Bogdan e Biklen (1994), exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, de que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma noção mais esclarecedora do nosso objeto de pesquisa. Corroborando com o autor, a abordagem qualitativa na perspectiva de Oliveira (2007, p. 60) “pode ser caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade”.

Oliveira (2010) destaca que a pesquisa qualitativa é um estudo mais específico de determinado fenômeno ou fato: pretende buscar informações fidedignas para explicar o sentido e as características do objeto de pesquisa por meio de entrevistas, questionários e intervenções – que é o nosso caso.

Porém, para essa autora, não se trata de uma verdade absoluta, como previa a antiga ciência. Na realidade, é uma proximidade dessa verdade, visto que, na contemporaneidade, não existe uma única verdade, mas verdades que vão sendo descobertas a cada pesquisa, a partir do objeto. Daí a importância dessa amplitude de ponto de vista e de “verdades”, não sendo ela uma ciência neutra, mas sim uma ciência na qual haja, a partir do objeto pesquisado, um resultado que tenha sentido e significado, contribuindo para uma nova reflexão da realidade.

Portanto, faz-se necessária, numa abordagem qualitativa, a clareza no que vai ser pesquisado, ou seja, elucidar o objeto para que se possa diagnosticar em profundidade a realidade pesquisada. Nesse sentido, tenho como tese investigada o Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq) como elemento que possibilita uma ruptura epistemológica a respeito da questão racial nas áreas de humanas, exatas e saúde por meio de

ações extensionistas no ensino superior privado, através das quais contribui para uma experiência de educação antirracista.

A intenção dessa investigação foi analisar as ações extensionistas do Numeq e sua contribuição para educação antirracista no ensino superior privado. Com o delineamento nos pressupostos, a pesquisa-intervenção foi utilizada para dialogar com as categorias basilares neste trabalho, sendo elas: extensão universitária, relações raciais, educação antirracista e interdisciplinaridade. À luz das leituras de Bogdan e Biklen (1994), Lourau (1993), Rocha (2003), Oliveira (2010) e Chizzoti (2017), tivemos uma fonte para compreender melhor o meu papel de pesquisadora, bem como o rumo a ser seguido na entrada de campo e a observação que teria de prover. Inicialmente, realizamos uma fase exploratória da pesquisa por meio de estudo bibliográfico e exploratório, o que possibilitou um aporte teórico que subsidiou construir um objeto de estudo conciso e delimitado.

Em seguida, desenvolvemos uma investigação pautada na pesquisa-intervenção, uma tendência dos estudos participativos, os quais têm estratégias de participação dos grupos sociais na busca de resolução para as problemáticas vividas – abarca-se, assim, um processo de compreensão e mudança da realidade. Segundo Chizzoti (2017, p. 90),

[...] a pesquisa participativa não é um mero conjunto de métodos, meios e técnicas, mas se fundamenta numa ética e uma concepção alternativa de produção popular de conhecimento, segundo a qual as pessoas comuns são capazes de compreender e transformar sua realidade. Trata-se de um modelo e de um meio de mudança efetiva para o qual os sujeitos implicados devem colaborar e trabalhar uma estratégia de mudança social.

De acordo com Rocha apud Oliveira e Oliveira (2003), para trabalhar com uma metodologia participativa, faz-se necessário uma mudança na postura do pesquisador e dos pesquisados, pois todos são integrantes ativos do processo de diagnóstico da situação-problema e da construção de meios que possam resolver tais questões. É um procedimento contínuo que acontece na vida cotidiana, transformando os sujeitos e demandando desdobramentos de práticas e relações entre os participantes.

Na visão de Chizzotti (2017), essas pesquisas visam à tomada de consciência tanto dos pesquisadores quanto dos pesquisados no que tange aos próprios problemas e dos fatos que os determinam – no nosso caso, as relações raciais – para, dessa maneira, pontuar os objetivos e as condições da pesquisa, formulando meio de superação. Assim, almeja-se uma mudança desejada.

A pesquisa-intervenção, segundo Rocha (2003), vem viabilizando espaços de problematização coletiva junto às práticas de formação e potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação. Nesse sentido, a pesquisa-intervenção é mais estruturada do ponto de vista das ações e intervenção sobre os sujeitos, com ações previamente estruturadas e planejadas.

Na pesquisa-intervenção, há uma ruptura com os modelos tradicionais de pesquisa como proposta de uma ação transformadora da realidade sociopolítica, já que, segundo Rocha (2003), existe uma ordem micropolítica na experiência social, ou seja, destacamos referências importantes como uma certa concepção de sujeito e de grupo, de autonomia e de ação transformadora, tendo como alvo o movimento e as rupturas que as ações individuais e coletivas causam no cotidiano.

A partir do estabelecimento coletivo de um projeto de trabalho, a pesquisa-intervenção tem início através de dispositivos mobilizadores, e durante todo o processo é fundamental uma participação ativa da comunidade implicada na análise da micropolítica ali produzida, explicitada nos seus movimentos, problemáticas, formas de ação e processos sociais (ROCHA, 2003, p. 170).

Corroboramos com Chizzotti (2017) ao afirmar que a pesquisa-intervenção propõe uma prática consciente de atuar em uma realidade concreta, mediante ações coerentes para gerar uma nova realidade social. Esta investigação tem como proposta problematizar o rompimento epistemológico no trato às questões raciais no ensino superior privado por meio da extensão universitária, um modo de pensar/refletir sobre a relação teoria/prática antirracista na formação dos futuros profissionais e no exercício dos seus ofícios.

A perspectiva seguida foi a de, a partir das ações extensionistas no quilombo, colocar em análise os seus desdobramentos referentes à questão racial nos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia no ensino superior privado no Sertão Central cearense, no município de Quixadá.

Dessa maneira, como afirma Sousa Santos (2013), a ciência pós-moderna deve dialogar com outras formas de conhecimento, que o autor chama de senso comum, o conhecimento prático. Assim, percebemos uma convergência de olhares reflexivos sobre a forma de pensar/refletir sobre as questões raciais a partir das vivências no quilombo, corroborando com a criação de novos saberes e práticas didático-pedagógicas no fazer docente e discente.

Um dos pontos cruciais na pesquisa qualitativa é o trabalho de campo – justamente o momento de proximidade do pesquisador da realidade estudada, tendo-se a entrada de campo

como essencial. Segundo Corsaro (2005, p. 3), um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o *status* de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro, entendendo que essa é uma das formas na tentativa de recolher os seus dados.

Como técnica de investigação no intuito de recolher os dados, optamos pela observação participante, o que permitiu a participação efetiva do pesquisador no grupo, tanto nos encontros de formação quanto nas intervenções na comunidade quilombola Sítio Veiga. Na visão de Lakatos e Marconi (2017, p. 212), “o objetivo inicial seria ganhar a confiança do grupo, fazer os indivíduos compreenderem a importância da investigação, sem ocultar o seu objetivo”. Utilizamos também o questionário que possibilitou a análise do processo na realidade investigada.

A constituição do campo de intervenção se deu no ensino superior de rede privada localizada no Sertão Central do Ceará. Participaram e responderam o questionário apenas os/as docentes e os/as estudantes mais assíduos/as no período investigado. Para a composição da amostra, aplicamos o questionário a cinco professores/as e 18 estudantes participantes dos seis cursos envolvidos no Numeq no período de 2015.1 e 2015.2.

Segundo o Censo do Ensino Superior⁵ realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) do Ministério da Educação (MEC), em 2016 as IES particulares correspondem a 2.111 do total de 2.407 das IES no Brasil, distribuídas da seguinte maneira: 89 universidades, 156 centros universitários e 1.866 faculdades, ou seja, instituições “preparadas” para o ensino (BRASIL, 2016).

Estamos falando de aproximadamente oito milhões de estudantes matriculados na rede privada ou 75,3% das matrículas, com cerca de 6,5 milhões de estudantes matriculados em cursos presenciais e os outros 1,5 milhão em cursos à distância. Os cursos de bacharelado mantêm sua predominância no ingresso dos estudantes (BRASIL, 2016).

Não cabe aqui alongar-nos, mas, tendo em vista esse cenário ao mesmo tempo preocupante e reflexivo no que se refere à educação superior brasileira, em relação às IES públicas observa-se a precarização e sucateamento das universidades públicas devido ao não investimento, entre outras questões, como condições de trabalho não favoráveis e desqualificação da profissão. Do outro lado, nas IES particulares ocorre o aumento das parcerias público-privado, como Prouni e Fies, promovendo a expansão e o acesso ao ensino

⁵ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), constitui-se importante instrumento de obtenção de dados para a geração de informações que subsidiam a formulação, o monitoramento e a avaliação das políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor. O Censo coleta informações sobre as Instituições de Educação Superior (IES), os cursos de graduação e sequenciais de formação específica e sobre os estudantes e docentes vinculados a esses cursos.

superior, com a mercantilização da educação superior. Caldeirón (2007) afirma que a educação superior particular é um setor econômico robusto. E a pergunta que emerge é: universidade para quem?

Optou-se por manter sigilo em relação à instituição de ensino; no entanto, fizemos uma breve apresentação dela, pois o surgimento do Numeq partiu desse lugar: o ensino superior privado. Localizada em Quixadá, no Sertão Central cearense, com mais de 13 anos de existência, ligada diretamente à Igreja Católica, em 2016 foi credenciada como Centro Universitário. Possui 19 cursos de graduação, nove cursos de pós-graduação em andamento e credenciada, em 2018, a ofertar a modalidade EaD.

Está localizada no município de Quixadá, considerada uma cidade universitária, pois possui polos de instituições de ensino superior pública, a saber: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Ceará (Uece) e Instituto Federal do Ceará (IFCE), bem como outras instituições de ensino superior privado. Na região, esse centro universitário é um dos maiores e com uma variedade de cursos. Não pedimos autorização da IES para divulgação do seu nome nesta pesquisa.

Lecionei na instituição durante dois anos e meio. O Numeq surge em 2015, como já foi falado anteriormente, um ano após minha entrada, o que possibilitou conhecer um pouco mais a realidade local e da instituição. Essa pesquisa apenas foi possível pelo acolhimento, motivação, dedicação e parceria por parte dos/as estudantes e professores/as. Com eles/elas vivemos muitos momentos especiais juntamente com os residentes no Quilombo Sítio Veiga.

Para interpretar os dados colhidos na pesquisa de campo, embasei-me na técnica de análise do conteúdo. Como veremos mais adiante, segundo Franco (2003), ela consiste na relação que vincula a emissão das mensagens, quer sejam palavras, textos ou discursos, que necessariamente expressam um significado e um sentido. A definição das categorias emergiu do conteúdo das respostas, do discurso dos participantes, e se constituiu em duas categorias: extensão universitária e educação antirracista.

2.2 Primeiro contato como campo empírico da pesquisa: núcleo multidisciplinar em ensinamento quilombola (Numeq)

O interesse pelo tema primeiramente partiu quando estava prestando consultoria para a Coordenadoria Estadual de Política de Promoção da Igualdade Racial do Estado do Ceará, em 2014. Ao construir o texto sobre o eixo quilombola, realizei um levantamento de dados pelo site da Fundação Cultural Palmares (FCP) e identifiquei que em Quixadá existia uma

comunidade certificada chamada Sítio Veiga.⁶ Diante desse achado, perguntei para alguns estudantes, na faculdade na qual lecionava no Sertão Central cearense, no curso de Educação Física, sobre a existência desse quilombo.

Ninguém sabia do que se tratava. Ao falar com meu monitor, ele prontamente disse não saber e procurou uma pessoa que tinha realizado uma pesquisa lá. Soube que, no dia 25 de outubro daquele mesmo ano, os integrantes do quilombo iriam fazer uma apresentação no colégio de ensino médio de Quixadá. Fui ao encontro deles, mas já tinham saído. Posteriormente consegui marcar uma ida para a comunidade juntamente com meu monitor.

A minha primeira visita à comunidade aconteceu no dia 30 de outubro daquele ano. Foi um momento estratégico, visto que era um contato inicial com a liderança. Senti na nossa conversa uma cumplicidade, por eu também ser uma mulher negra. Havia uma desconfiança reinante entre os quilombolas, principalmente pelo fato de que sempre eram pesquisados e esses resultados nunca retornavam para eles. Informaram-nos que se viam como objetos de estudos. Percebi que era necessário fazer intervenções na comunidade – dessa forma, poderíamos estipular uma maior relação com a comunidade e os envolvidos no projeto de extensão.

Contactei a liderança Ana Maria Eugênio da Silva, 43 anos, mulher negra quilombola, mãe de dois filhos, concludente do curso de serviço social do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea⁷/Uece). Expliquei que a ideia do projeto era uma articulação entre o Centro Universitário e a comunidade, sendo elas ações de mão dupla em que o ensinamento e aprendizagem seriam feitos coletivamente, e a ajuda seria mútua e em parceria. A única exigência feita por ela foi que não os pesquisássemos sem dar retorno, pois, segundo ela, isso já havia acontecido várias vezes, e eles estavam cansados de serem “objetificados” no que tange às pesquisas. Outra reivindicação é que desejavam fazer parte do quadro de estudantes da instituição. Queriam bolsas de estudos para seus adolescentes. Informei que estaríamos estreitando a parceria, e o atendimento àquela reivindicação dependia de uma decisão institucional.

Nesse primeiro encontro, não senti confiança no projeto por parte da liderança. Ela expressava certa desconfiança, e nossa intervenção só aconteceria a partir de março de 2015,

⁶ Quilombo Sítio Veiga; Região: Nordeste; UF: CE; Código do IBGE: 2311306; Município: Quixadá; Número no processo na FCP: 01420.001939/2009-50; ID Quilombola: 1.446; Data da portaria no DOU: 19/11/2009; N° da portaria de certificação: 185/2009; N° do processo no Inca: 54130.000523/2011-61.

⁷ O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária. Por meio do Pronea, jovens e adultos de assentamentos têm acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado) (BRASIL, 2016).

quando voltássemos das férias. Ao terminar a conversa, ela me convidou para a festa de São Gonçalo⁸ – explicarei mais adiante sobre esse festejo na comunidade –, que ocorreria em novembro de 2014. Aceitei, e essa foi minha segunda visita no quilombo.

Ao retornar para a faculdade, percebi a ausência das reflexões acerca da questão racial. Senti a necessidade de se realizar um trabalho consistente, concreto, transversal e interdisciplinar. A ideia inicial foi realizar um projeto de extensão composto por professores/as e estudantes de cursos e áreas diferenciadas. No entanto, precisaria do empenho e compromisso dos envolvidos com a questão racial, bem como vivenciar essa temática *in loco* na comunidade quilombola do Sítio Veiga.

Assim, nasceu o projeto de extensão intitulado Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq), que teve como intuito a intervenção na comunidade quilombola do Sítio Veiga a partir de suas necessidades associadas ao conhecimento acerca das questões raciais nas mais diversas áreas, entre eles: Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia. Essa escolha baseou-se nos cursos ofertados na instituição educacional onde atuávamos. Dessa forma, cada curso fez um diagnóstico prévio, a partir da demanda da comunidade, e conseqüentemente traçou um plano de ação/intervenção.

A escolha desses cursos se deu pelo diálogo individual e aproximação com cada professor da área, sensibilizando-os por meio do diálogo pessoal para trabalhar com a temática racial e da possibilidade de desdobrar suas ações diretamente no Quilombo Sítio Veiga.

A escolha dos/as professores/as para compor o Numeq foi feita pela minha aproximação com eles e a sensibilidade com a temática racial. Inicialmente, foram convidados os/as professores/as dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Odontologia, Psicologia, Sistema de Informação. Falei individualmente com cada docente sobre a ideia do projeto de extensão: trabalhar a discussão das relações raciais nas diversas áreas do conhecimento e a realização de intervenções no Quilombo Sítio Veiga. Todos aceitaram no primeiro momento. Nenhum dos/as professores/as sabia da existência da comunidade quilombola nem do que se tratava.

A escolha dos participantes para os encontros de formação ficou sob a responsabilidade de cada professor/a envolvido/a, dando-se pela sensibilização com o tema. Durante o ano em que o projeto esteve vigente, tivemos um total de 35 estudantes envolvidos. O Numeq se tornou um projeto de extensão guarda-chuva, envolvendo outros grupos de estudos e de extensão já

⁸ A Festa de São Gonçalo sempre acontece no mês de novembro em culminância da Semana da Consciência Negra da comunidade quilombola Sítio Veiga.

formados na instituição, como foi o caso do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (Gepae) (Psicologia), Centro de Assistência Jurídica Popular (Cajup Sitiá) (Direito), Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (Toca) (Arquitetura e Urbanismo).

Dessa forma, os estudantes que já compunham esses projetos também de extensão acabaram compondo o Numeq – salvo algumas exceções, como os que integram a Fisioterapia e a Odontologia, que não tinham grupos formados. Os estudantes foram escolhidos pelos/as professores/as para participar do grupo.

A sensibilização dos/as professores/as aconteceria primeiramente com a identificação para com a temática racial e posteriormente com a perspectiva de se fazer pesquisa com esse recorte, visto que no próprio Centro Universitário não há uma equipe multiprofissional que trate a questão racial – dessa forma, os/as professores/as teriam a possibilidade de trabalhar transversalmente com essa temática. Conversamos também sobre a possibilidade de que essas ações extensionistas nos permitiriam construir muitos artigos científicos e pesquisas em nossas áreas de atuação. Seria algo inédito tanto para o Centro Universitário quando para cada curso poder transversalizar essa discussão. Outra grande premissa era levar a reflexão sobre a questão racial para os seus setores de estudos, bem como nos seus futuros ofícios.

Convidei alguns dos estudantes de Educação Física, onde atuava como professora, que já estavam estudando sobre o quilombo antes da criação do Numeq. Aceitaram também dois professores/as do curso de Arquitetura e Urbanismo, juntamente com seus estudantes – que não sabiam da existência de tal quilombo – para a Festa de São Gonçalo. Foi solicitado transporte à direção do Centro Universitário para o deslocamento à localidade quilombola. Fomos recebidos com muito carinho, atenção e afeto por todos da comunidade. Estávamos muito curiosos – afinal, nunca tínhamos participado de um festejo ali. Na ocasião, conhecemos o seu Joaquim, Mestre da Cultura,⁹ 79 anos, que desde os três anos de idade mora naquela comunidade.

⁹ Definidos como “Tesouros Vivos da Cultura” os representantes da cultura popular compreendem pessoas, grupos ou comunidades que detêm o conhecimento da tradição popular do Estado (SECULT, 2009).

Figura 1 – Primeira visita aos festejos da Dança de São Gonçalo



Fonte: Acervo Numeq, 2014.

Após os festejos e do recesso de férias do Centro Universitário, voltamos a ter contato com a comunidade do Sítio Veiga, em fevereiro do ano subsequente. Na oportunidade, foi marcada uma reunião com a liderança Ana Eugênio e com os/as professores/as que iriam participar do projeto.

Após a conversa individual e a sinalização positiva de cada professor/a, entrei em contato novamente com Ana Eugênio para marcarmos uma reunião para conhecimento do quilombo por parte dos/as professores/as que estariam envolvidos/as no Numeq. Solicitei que a liderança quilombola fizesse uma lista de demandas da comunidade para cada área. Assim, os cursos já iriam planejar suas ações a partir dessas necessidades. Seria uma roda de conversa intraquilombo, um momento de partilha importante e escuta atenta às demandas. O Numeq iria iniciar suas atividades a partir dos anseios do quilombo. Nesse sentido, nosso planejamento seria baseado nas expectativas preexistentes.

Na ocasião, foram tiradas dúvidas relacionadas ao quilombo, ao modo de vida, às necessidades da comunidade, e foi perceptível o olhar de curiosidade dos/as professores/as. Os cursos presentes à reunião foram Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Farmácia, Odontologia e Psicologia.

Diante de tais configurações, pode-se dimensionar a importância da escolha do tema investigado, ou seja, uma ressignificação do olhar das relações raciais no ensino superior privado a partir da relação teoria/prática, por meio de ações extensionistas antirracistas no

quilombo envolvendo as áreas da saúde, humanas e exatas no contexto acadêmico.

A partir desse pressuposto, propus trabalhar de maneira interdisciplinar e multicursos por meio de um projeto de extensão de minha autoria, no qual as práticas extensionistas desembocassem na comunidade quilombola do Sítio Veiga, tendo como objetivo central a discussão das relações raciais.

Buscamos o entendimento do termo interdisciplinaridade e as suas respectivas influências na construção educacional como processo de formação dos indivíduos conscientes do espaço por eles ocupados e seu papel na consolidação do conhecimento. A educação sempre foi elo de instrumento na inserção de indivíduos no mundo e na sociedade – por meio das descobertas e inovações em diferentes campos e áreas científicas, o ser humano sempre observou a importância do seu papel no convívio social.

O conhecimento explorado e trabalhado ao longo da história apresentava diretrizes a serem seguidas a partir das necessidades presentes na sociedade humana; as intensas e constantes transformações nos âmbitos políticos, econômicos, sociais e culturais mostram que o mundo moderno busca por seres que adquiram conhecimentos além da sala de aula, a fim de integrá-lo às relações sociais a partir da maneira de agir, sentir e pensar, mostrando a formação de cidadãos conscientes como seres históricos e seres sociais.

Nos diferentes segmentos ou ciclos de ensino básico, a construção de um ensino inovador com a formação de cidadãos conscientes do mundo moderno busca a quebra do ensino tradicional, que aborda apenas a descrição dos conteúdos, sem levar em conta tudo que se encontra no mundo real das pessoas. A ideia de integrar o conteúdo trabalhado na visão cotidiana das pessoas ajuda na relação de ensino-aprendizagem, facilitando no aprofundamento e compreensão do conhecimento às questões raciais.

2.3 Contexto da pesquisa

Segundo Bennett (2010), até 2010, das quase quatro mil comunidades quilombolas existentes no Brasil, apenas 106 títulos de propriedades foram emitidos. Isso retrata um número mínimo, o que necessita de uma maior agilidade e empenho por parte do Estado brasileiro para solucionar essa questão, uma vez que o conflito agrário permanece como principal problema enfrentado pelas comunidades quilombolas. Ainda de acordo com o mesmo autor, o Incra contava com 948 processos abertos à espera da titulação de terras.

Sobre quilombolas, Ratts (2006, p. 5) evidencia que

Para os(as) quilombolas, eles existem desde que seus antepassados formaram as localidades em que nasceram e vivem. Em seu ponto de vista podem ser antigos, numerosos e duradouros e sabem, a seu modo, o que são territórios negros, pois neles vivem seus problemas de saúde, terra, produção, consumo, etc. e seus momentos de festa, e somente num país racista precisam demonstrar que existem.

O período de 1980 é marcado pelo processo de redemocratização do Brasil, onde o movimento negro e de lideranças quilombolas intensificam suas lutas e que algumas conquistas do movimento ficam evidentes. Exemplo dessas reivindicações, que representa um marco na luta pelos direitos quilombolas, é o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que explicita em seu artigo 68: “Aos remanescentes das comunidades de quilombo que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, CF, 1988). Somente com o Decreto Presidencial nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por quilombolas foi regulamentado. De acordo com o artigo 2º do mesmo decreto,

Consideram-se remanescentes das comunidades quilombolas [...] os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autodistribuição com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

Em caso de constatação de ocupação de comunidades quilombolas, em terras de propriedade do Estado, Distrito Federal ou municípios, o Ministério de Desenvolvimento e Reforma Agrária (Incra) deverá abrir um processo de titulação da terra. Pensando nisso, e como forma de facilitar esse processo, o Incra, através da instrução normativa nº 49,¹⁰ estabeleceu os procedimentos administrativos para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, titulação e registro de terras ocupadas pelos remanescentes quilombolas.

As lutas pelos direitos da população quilombola e negra em geral passou por vitórias, através da criação de leis e decretos acerca da temática. Atualmente as comunidades quilombolas estão amparadas também pelo Decreto nº 6.040, datado de 7 de fevereiro de 2007, o qual institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável das Comunidades Quilombolas, tendo por objetivo a promoção do desenvolvimento sustentável, com ênfase no reconhecimento, fortalecimento e garantia dos direitos territoriais, sociais, ambientais,

¹⁰ Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação, desintrusão, titulação e registro das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que tratam o Art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988 e o Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003 (BRASIL, 2008).

econômicos e culturais, com respeito e valorização à sua identidade, formas de organização e instituições. Levando em consideração toda a riqueza cultural dessas comunidades, estas são ainda reconhecidas como patrimônio cultural brasileiro, como disposto no art. 216 da Constituição Federal de 1988:

Art. 216 - Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

O Estado brasileiro, “reconhecendo” os direitos das comunidades quilombolas, é induzido a criar órgãos, conselhos e políticas públicas específicas com o dever de contribuir de forma mais direta e articulada com a questão quilombola, especialmente acerca da garantia da posse da terra, visto ser essa a principal reivindicação dessas comunidades. Portanto, são medidas e formas compensatórias tomadas pelo governo brasileiro para reparar a injustiça histórica cometida contra a população negra no Brasil, neste caso em especial as comunidades quilombolas.

De acordo com os dados da Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Conaq), no Brasil existem 2.847 comunidades quilombolas certificadas. A região Nordeste é onde se encontra o maior número de certificações, com 1.724. Segundo dados da Cerquice (2015), existem no Ceará 86 comunidades remanescentes de quilombo – destas, 46 com certificação da Fundação Cultural Palmares (FCP).

No ano de 2009, a comunidade Sítio Veiga foi reconhecida como remanescente de quilombos pela Fundação Palmares, levando em consideração os critérios de autoatribuição, trajetória histórica e relações territoriais, além das formas de resistência à opressão sofrida.

Em 2011, o Sítio Veiga ingressou junto ao Incra uma solicitação de reconhecimento, demarcação e titulação de seu território, e em 2012 foi dado início ao processo de reconhecimento da comunidade como quilombola a fim de regularização da posse das terras. A área que compete à comunidade é de 967,12 hectares e perímetro de 17.851,90 metros, de acordo com dados levantados no Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID, 2012), de responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

No ano passado, em 27 de janeiro de 2017, em portaria publicada no Diário Oficial do Estado, a comunidade recebeu o direito à posse de suas terras. A portaria é fundamentada no artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal de 1988, em que “aos remanescentes das comunidades dos quilombos que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos”.

Conforme os dados levantados pelo Incra, em outubro de 2012, havia 141 quilombolas, distribuídos em 39 famílias cadastradas. Elas moram dentro do território, e apenas oito famílias se autodeclararam não quilombolas.

A comunidade quilombola Sítio Veiga localiza-se entre dois municípios do Sertão Central cearense, Quixadá e Choró, em um distrito deste, chamado Dom Maurício, que por sua vez localiza-se na Serra do Estêvão, cadeia montanhosa de aproximadamente 400 metros de altitude, distante três quilômetros da sede do distrito de Dom Maurício, 22,8 km do centro do município de Quixadá e aproximadamente 160 km da capital do estado, Fortaleza. A serra teria recebido esse nome devido ao primeiro visitante e desbravador da terra, chamado Estêvão (SOUSA, 1947).

Quixadá, cidade do Sertão Central cearense e a uma distância de 168 km da capital, Fortaleza, é famosa por suas formações rochosas e foi habitada anteriormente por índios Kanindé e Jenipapo, que resistiram à invasão portuguesa até meados do século XVIII.

A colonização da área compreendida atualmente pelo município de Quixadá ocorreu através da penetração dos colonizadores portugueses pelo rio Jaguaribe, seguindo seu afluente, o rio Banabuiú, e depois o rio Sitiá, cujo objetivo principal era a conquista de terras para a pecuária de corte e leiteira [...] (RTID/INCRA, 2012, fl. 226).

A localidade na zona rural do município de Quixadá e Choró é de difícil acesso por estar no topo de uma serra. Atualmente, para se chegar ao quilombo, existem duas maneiras: com transporte próprio ou com o transporte coletivo que faz a linha Quixadá-Dom Maurício algumas vezes na semana.

Maia (2017) destaca que a dificuldade de acesso e a falta de incentivo dos órgãos públicos fazem com que o quilombo não conte com muitos equipamentos e infraestrutura. Faltam posto de saúde, escolas e saneamento básico. A iluminação é muitas vezes insuficiente, havendo assim muitos pontos escuros que causam sensação de insegurança. O acesso à água é feito através de poços profundos ou cisternas.

Quanto à educação, segundos dados levantados pelo Incra, há um índice elevado de analfabetismo, sendo 28,5% do total em idade escolar. A ausência de escolas na região faz

com que crianças e jovens tenham de se deslocar de ônibus para a sede do distrito de Dom Maurício, a cerca de três quilômetros da comunidade, por um caminho de terra irregular e quase inacessível em quadra chuvosa.

De acordo com Maia (2017), em visitas à comunidade e conversas com crianças e jovens em idade escolar, e até mesmo nos relatos dos pais, é possível perceber que a escola que atende os moradores não está preparada para uma formação completa da população, visto que elas já passaram por diversos episódios de preconceitos por causa da cor, cabelo ou costume.

Além da luta pela conquista da terra, os quilombolas de uma forma geral têm pleiteado cada vez mais não apenas o acesso, mas as condições de permanência e poderem atuar no processo de construção de uma educação escolar quilombola que considere sua identidade, sua cultura, seus valores.

De acordo com Moura (2006), a escola exerce um papel importante para todos que habitam nos quilombos, porém eles almejam uma escola que contemplem o respeito à diversidade, uma escola da comunidade, a escola do quilombo no “quilombo”.

A implantação de cisternas veio com o Projeto Dom Helder Câmara (PDHC), programa governamental ligado ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), com a construção de diversas cisternas de placa nas residências das famílias quilombolas (Relatório Técnico de Identificação e Delimitação/RTID, Incra, 2012).

Segundo esse mesmo relatório, o meio de sustento baseia-se na agricultura desde o início da ocupação da Serra do Estêvão pelos quilombolas, que arrendavam terras de proprietários vizinhos para fazer roçado. A produção agrícola é fundamentalmente de subsistência; porém, em épocas propícias à agricultura, quando a produção aumenta, parte dela é vendida.

Quanto à organização social, o Sítio Veiga tem como atual líder a Sra. Ana Maria Eugênio da Silva. Em constantes visitas ao quilombo, é possível perceber o empoderamento feminino. O quilombo conta com uma associação comunitária, um espaço para as reuniões de moradores, para a votação em anos eleitorais e para cursos oferecidos à comunidade (MAIA, 2017).

Ainda de acordo com a mesma autora, em visitas realizadas na comunidade, é possível perceber a autonomia das mulheres. Durante as reuniões do grupo Numeq, as mulheres sempre foram em maior número, enquanto os homens ficavam do lado de fora, e quase nunca participaram das dinâmicas e debates. Além disso, a líder comunitária, Ana Eugênio,

incentiva às mulheres a terem uma postura empoderada, promovendo sempre debates sobre a mulher negra envolvendo a questão da saúde, cor, cabelo, entre outros.

Segundo Maia (2017), as famílias que vivem na região, mais especificamente as que fazem parte da comunidade quilombola, praticam a agricultura e pecuária de animais de até médio porte, como cabras, porcos, patos e galinhas – atividades praticadas na maioria das vezes nos quintais cercados das residências. Os moradores costumam trabalhar de forma cooperativa, contando com uma Casa de Semente, hoje desativada devido ao período de seca.

Para essa mesma autora, o Quilombo Sítio Veiga se estabeleceu na Serra do Estêvão, segundo os moradores, há mais de 100 anos, com a chegada de Chiquinho Ribeiro, homem negro fugido da cidade de Pau dos Ferros, Rio Grande do Norte. Atualmente, a comunidade se encontra com 39 famílias cadastradas como quilombolas pela fundação. O início se deu com o entrelaçamento de duas famílias: a de Chiquinho Ribeiro e outra família que já se encontrava na Serra, por nome Eugênio e popularmente conhecida como “Bar”.

Além do reconhecimento como comunidade remanescente quilombola, um dos membros mais antigos, conhecido como seu Joaquim, recebeu em 2009 o título de Mestre de Cultura¹¹ pela Secretaria de Cultura do Ceará (Secult) e é peça fundamental para a disseminação da cultura local.

Nascido em Quixadá, em 1939, Joaquim Ferreira da Silva, conhecido também como Mestre Joaquim, organiza, junto com as mulheres da Comunidade do Sítio da Veiga, a Dança de São Gonçalo. Mestre Joaquim acompanha o grupo com um tamborzinho que recebeu de presente de seu pai, senhor Roseno. Hoje repassa seus conhecimentos a todos da comunidade, sendo a Dança de São Gonçalo uma manifestação conhecida na região central (SECULT, 2009).

Figura 2 – Tambor herdado por seu Joaquim/ Figura 3 – Mestre da Cultura seu Joaquim



¹¹ A Secretaria da Cultura do Ceará (Secult-CE) diploma pessoas, grupos ou comunidades que realizam com maestria o delicado trabalho de permear as tradições culturais que nasceram e se firmaram de forma espontânea no estado. Eles são os chamados “Tesouros Vivos da Cultura”.

Fonte: Acervo Numeq, 2014.

Ele é o responsável por passar, através das gerações, a tradição da Dança de São Gonçalo, festa em agradecimento ao santo português São Gonçalo pela boa colheita do ano e para o pagamento de promessas dos moradores da localidade.

A história e a visibilidade dos quilombos não se restringem apenas aos materiais didáticos, pois ela se encontra viva e presente no dia a dia de cada aluno/a, professor/a e de todos os setores da escola. Faz-se necessária cada vez mais a valorização dos mais velhos/as das comunidades quilombolas na preservação e perpetuação de suas tradições, história e costumes aos mais jovens, passando-os de geração para geração.

2.4 Procedimentos empregados para a coleta de dados

De acordo com Minayo (2012), a entrada no campo aproxima o pesquisador da realidade sobre a qual se problematizou, mas também estabelece uma interação com os “atores” que conformam a realidade. Assim sendo, constitui um conhecimento empírico importantíssimo.

Para essa autora, o campo é entendido como o recorte espacial que se refere à abrangência, em termo empírico, do recorte teórico correspondente ao objeto da investigação. Assim, a pesquisa social trabalha – como ela mesma afirma – com gente e com suas relações: primeiramente constrói-se o subsídio teórico – objeto de estudo –, e no campo eles realizam uma interação social com o pesquisador.

Diante desse cenário, faz-se necessário um maior cuidado e preocupação científica por parte dos pesquisadores ao colher os dados, tanto os observados quanto os coletados, bem como na escolha das técnicas/ instrumentos para realizar o trabalho de campo. Neste trabalho, optamos por dois principais instrumentos: a observação participante e o questionário.

A coleta de dados ocorreu principalmente através da observação participante dos encontros de formação e das ações de intervenção no Sítio Veiga, nos seus enfoques teórico e prático, além dos registros fotográficos e videográficos produzidos nas intervenções no quilombo, principalmente. Minayo (2012, p. 70) define observação participante como

[u]m processo pelo qual o pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o

observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente.

Por isso, e com base na observação participante, procuramos obter indícios que direcionassem o nosso olhar para responder de modo mais fidedigno às problemáticas desta pesquisa. O Numeq, a partir da sua articulação com o quilombo através das vivências, possibilitou aos/às participantes importantes trocas de visões de mundo e construção de saberes, provocando a transformação dos sujeitos, corroborando com um dos objetivos principais da pesquisa-intervenção, que é a intervenção na realidade social e a transformação da realidade.

O Numeq teve a contribuição dos/as professores/as dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, Direito, Educação Física, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia durante o período de execução do projeto de extensão entre 2015.1 e 2015.2. Os/as professores/as dos cursos de Farmácia e Sistema de Informação ficaram muito interessados em participar, mas o excesso de atividades no Centro Universitário impossibilitou a participação no Numeq.

A observação participante permitiu-me analisar o silenciamento e apagamento das relações raciais no currículo no ensino superior privado. Considerei-a importante e relevante à proposta do Numeq, visto que os dispositivos de intervenção construídos para a realização da análise das demandas, implicações e da transversalidade em relação à questão racial foram restritos a dois segmentos: primeiro a intervenção juntos aos/às professores/as e estudantes/as – debates em grupo acerca da temática racial, vídeos para a discussão do racismo, reuniões semanais, planejamento e avaliação das ações realizadas no Quilombo Sítio Veiga e articulação de cada curso com a temática racial.

Segundo, a intervenção junto à comunidade quilombola do Sítio Veiga, com debates organizados em pequenos grupos de crianças, adolescentes e adultos com realização de oficinas por segmentos específicos. Tais atividades têm como objetivo analisar coletivamente a relação com o trato racial no Quilombo Sítio Veiga, estabelecendo o fortalecimento de vínculos comunidade/universidade e contribuindo para o empoderamento local e valorização da cultura africana e afro-brasileira.

Importantes destacar que o Numeq, como um projeto de extensão, seguiu a legalidade institucional com os trâmites burocráticos necessários para ser aprovado pela Coordenação de Extensão com aval da Direção Geral do Centro Universitário. Dito isso, o projeto ora proposto tinha a duração semestral – dessa forma, era necessário submetê-lo semestralmente para a aprovação. Havia um cronograma prévio de solicitações e aquisições contidas no projeto para

serem autorizadas: por exemplo, transporte para o quilombo com as datas prévias das intervenções, materiais de consumo que seriam utilizados nas oficinas, entre outros.

Organizei encontros de formação semanais, com duração de duas horas, no horário da tarde, em geral, na sala de aula do bloco do curso de Educação Física. Inicialmente foram dois por semana, às terças-feiras e sextas-feiras, durante dois meses e meio (março a meados de maio), pois os horários e dias dos/as professores/as participantes do projeto não se conciliavam – e, nesse primeiro momento, que era de chegada tanto dos/as professores/as quanto dos/as estudantes, houve essa flexibilidade de dias. Passado esse período, diminuimos as reuniões, e os encontros permaneceram apenas às quartas-feiras, onde estudamos temáticas referentes às questões raciais e fazíamos o planejamento coletivo para as intervenções no Sítio Veiga. O registro deu-se por meio de atas e gravação de áudio dos encontros, que foram transcritos e que serviram como diário de campo.

Figura 4 – Encontro de formação/ Figura 5 – Estudantes em encontro de formação



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Os momentos do encontro de formação, de modo geral, seguiam-se dessa maneira: acolhida, apresentação do tema e/ou vídeo em questão, seguida de discussão. O momento seguinte se dava pelo planejamento das ações no Veiga: após a construção das atividades de intervenção, havia a socialização para o grupo. Para finalizar o encontro, nos deliciávamos com um saboroso lanche que era partilhado coletivamente. Os temas escolhidos, bem como os vídeos, *a priori*, foram escolhidos por mim, visto que a grande maioria tratava das relações raciais, identidade negra, racismo, das legislações vigentes sobre a Lei nº 10.639/03 e requeria um cuidado em sua escolha e seleção – afinal, todos estavam partindo do zero, pois a única

leitura que se tinha era do senso comum e de uma população negra estereotipada pela sociedade racista brasileira.

Tivemos um total de 19 encontros no primeiro semestre, somando-se formação e intervenção. Destes, 14 foram encontros de formação e cinco foram ações de intervenção no Veiga. No segundo semestre daquele mesmo ano, somaram-se 15 encontros, sendo 11 voltados para a formação e quatro para as ações de intervenção no quilombo.

O momento seguinte se caracteriza pela interação teórico-prática com as ações de intervenção no quilombo. Os encontros de formação foram realizadas duas vezes ao mês (março e abril), e posteriormente reduzimos para uma vez ao mês. Com duração de duas horas, em geral, as atividades aconteciam no quilombo, em dois locais distintos, a saber: na casa da liderança comunitária, utilizávamos as dependências da área e da sala de estar. Outro local para realizar as atividades era a Igreja Católica. As intervenções eram construídas nos encontros de formação de forma coletiva, e o desdobramento acontecia como ressaltamos anteriormente, no quilombo, e atendiam aos grupos de crianças, adolescente e mulheres da comunidade. O registro deu-se por meio das produções nas formas de desenho, pintura, colagens, construções, fotografias e vídeos.

Figura 6 – Primeira intervenção no Veiga/ Figura 7 – Primeira intervenção no segundo semestre



Fonte Acervo Numeq, 2015.

Dessa maneira, Lakatos e Marconi apud Mann (2017) afirmam que a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo. Portanto, os encontros de formação contribuíram para processos dialógicos e reflexivos, não somente para a questão racial, mas também em relação a comunidades quilombolas, territorialidade e identidade negra – temas oriundos das discussões teóricas articuladas com as ações de intervenções no Sítio Veiga.

Oliveira-Formosinho, parafraseando Sousa Santos (2014), reconhece que o conhecimento prático, em diálogo com o conhecimento científico, aumenta a dimensão do conhecimento, dando origem a uma nova racionalidade, mais reflexiva e mais prática.

O segundo instrumento que priorizamos foi o questionário, por compreender, de acordo com Severino (2016), que esse instrumento permite levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, visando a compreender a visão deles sobre o assunto em questão.

Para Tavares e Freitas apud Cervo, Bervian e Silva (2016), o questionário permite uma uniformização das respostas, devendo ter natureza impessoal, garantindo o anonimato dos sujeitos pesquisados, o que possibilita coletar dados mais coerentes e aproximados da realidade.

Os/as estudantes e os/as professores/as responderam os questionários tanto presencialmente quanto por e-mail. O questionário continha perguntas abertas e fechadas, totalizando 26 questões, o que possibilitou revelar uma variedade de informações sobre o objeto pesquisado. Na aplicação dos questionários, priorizou o anonimato dos participantes, pois não requereu a identificação deles.

Optamos pela preservação dos nomes dos/as professores/as e estudantes participantes da pesquisa que integraram as ações do Numeq. Isso foi acordado com os/as participantes, que aceitaram sem objeções.

A aplicação dos questionários deu-se após minha saída da instituição, em março de 2016. Previamente fiz o contato com os participantes da pesquisa pelo telefone e/ou por meio de e-mail e combinamos o melhor dia e horário para que o maior número de pessoas pudesse comparecer para aplicação do questionário. No encontro, expliquei pormenorizadamente sobre a pesquisa, bem como os objetivos, procedimento indispensável para a pesquisa qualitativa.

Os participantes receberam todos os esclarecimentos. Assim, a reunião para aplicação dos questionários aconteceu no espaço extra sala de aula: cada um procurou o melhor local para poder responder e marcamos um ponto de encontro para que eles pudessem me devolver o instrumental. Para aqueles que não compareceram, enviamos as devidas informações por e-mail.

Os questionários tinham o intuito de avaliar a visão de estudantes e professores a respeito da questão racial antes e depois da pesquisa-intervenção. Avaliamos quais mudanças qualitativas ocorreram a partir das atividades desenvolvidas pelo Numeq, bem como a mudança de visão em relação aos quilombos.

O questionário continha 26 perguntas, dessas 24 fechadas e duas abertas. No total, foram respondidos 18 questionários, distribuídos pelos/as estudantes dos cursos, a saber:

quatro alunos de Arquitetura e Urbanismo, três do Direito, dois da Educação Física, uma da Fisioterapia, quatro da Odontologia e quatro da Psicologia.

No que diz respeito aos/as professores/as pesquisados, foram respondidos um total de cinco questionários, distribuído da seguinte forma: um de Arquitetura e Urbanismo, uma do Direito, dois da Odontologia e uma da Psicologia.

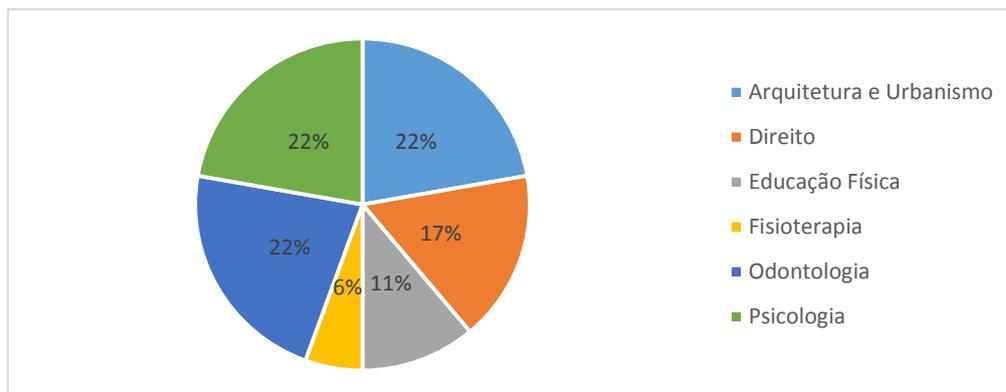
2.5 Participantes da pesquisa

O critério para que os/as estudantes e professores participassem da pesquisa foi a condição da assiduidade nos encontros de formação e nas intervenções junto ao Quilombo Sítio Veiga. Dessa forma, participaram da pesquisa 18 estudantes e cinco professores que estavam diretamente ligados ao Numeq, como descrito anteriormente. O olhar dos participantes do quilombo também foi primordial para sabermos a impressão da comunidade sobre o Numeq. Assim sendo, escolhemos de forma pessoal e não aleatória duas representantes que foram entrevistadas.

Na descrição e caracterização dos/as estudantes participantes da pesquisa, do total de 18, observamos que 15 eram do sexo feminino e três do sexo masculino. A faixa etária variou de 20 a 25 anos, e todos/as os/as participantes eram residentes de Quixadá e de cidades circunvizinhas. Sobre a opção cor/raça, nove estudantes se autodeclararam brancos, seis pardos e três não se identificaram. Este último fato me chamou a atenção: mesmo todo um processo de formação, vivência, novos saberes e conhecimentos não foi suficiente para que esses três estudantes pudessem se identificar, o que nos leva a pensar o quão complexo é falar sobre identidade, principalmente sobre identidade negra. E, diante desse quadro, pensar: onde estão os negros no ensino superior privado? O que difere o acesso à educação na esfera pública e privada para os/as negros/as? E pensar sobre isso no Sertão Central cearense?

Em relação aos/as professores/as, do total de cinco, todos atuam apenas nos seus respectivos cursos. Participaram da pesquisa um do sexo masculino e quatro do sexo feminino. A faixa etária variou entre 25 e 35 anos, sendo que dois residiam em Quixadá e três em Fortaleza. Quatro se autodeclararam branco e uma parda.

Gráfico 1 – Estudantes participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos perceber, de acordo com o Gráfico 1, que 18 foi o total de estudantes participantes da pesquisa. A expressiva participação dos cursos de Arquitetura (4), Odontologia (4) e Psicologia (4), cada um com 22%, se deu pelo fato de, naquele momento, o curso de Arquitetura estar no início da estruturação do seu Escritório Modelo (Toca), voltado para uma proposta de arquitetura popular, e o Numeq foi um terreno fértil para que eles pudessem trabalhar. Já a Odontologia estava numa proposta de trabalhar a saúde coletiva; dessa forma, propiciou um recorte para vivenciar e desencadear ações nesse viés. O curso de Psicologia tinha o grupo de estudo mais antigo, o Gepae. Com a criação do Numeq, as reuniões do Gepae convergiram com os encontros do projeto de extensão.

O curso de Direito correspondeu a 17% do número total de estudantes pesquisados, relativos a três estudantes desse curso. Naquele período, iniciava-se a formação da Assessoria Jurídica Universitária, e a participação do grupo nas atividades do Numeq era fundamental, visto que um dos objetivos daquele coletivo era potencializar a inserção da educação popular em direitos humanos, de fomento ao protagonismo estudantil na formação e politização universitária. Já o curso de Educação Física, com 11%, representando dois estudantes, e o de Fisioterapia, com 6%, correspondente a uma estudante, partiu da minha relação com esses estudantes e o compromisso para participação nos encontros de formação e intervenção no quilombo.

Importante destacar que os cursos elencados na investigação não são os que historicamente estudam o tema das relações raciais, como as licenciaturas. Regularmente, essas formações não contemplam a Lei nº 10.639/03. Apesar de aquele texto legal se restringir principalmente aos cursos ligados às licenciaturas, nada impede que a transversalização da discussão das relações raciais possa acontecer no bacharelado – afinal, o racismo é o alicerce

da nossa sociedade e permeia todas as relações, sejam elas profissionais, acadêmicas, sociais, afetivas, entre outras. O maior desafio foi trabalhar essas questões multicursos por meio da extensão universitária, refletindo essa relação teórica/prática na perspectiva de uma educação antirracista.

A partir das ações de intervenções e dos encontros de formação, os/as estudantes e professores/as começaram a valorizar a história e a cultura local quilombola. Portanto, era um ponto de partida para a implementação da Lei nº 10.639/03 no ensino superior privado.

2.6 Análise dos dados

Para interpretar os dados colhidos na pesquisa de campo, embasei-me na técnica de análise do conteúdo, que, segundo Chizzotti (2017), visa a decompor o conteúdo de um conjunto complexo em elementos simples para classificar esses elementos. Assim, as respostas fornecidas pelos elementos pesquisados tendem a ser as mais variadas. Para que essas respostas possam ser adequadamente analisadas, torna-se necessário, portanto, organizá-las, o que é feito mediante o seu agrupamento em certo número de categorias (GIL, 2008).

Dessa forma, as categorias emergiram a partir do conteúdo das respostas dos questionários, o que Chizzotti (2017, p. 130) nomeia como “categoria elaborada indutivamente a partir da imersão do pesquisador no texto, para identificar os fragmentos, palavras ou temas mais significativos ou as questões mais evidentes de um texto”. Portanto, as categorias indutivas de que tratamos nesta investigação foram: O Numeq e o diálogo com os/as professores/as e estudantes: vivências, olhares e entendimentos; o Numeq e contributos para uma formação acadêmica antirracista.

3 NUMEQ: UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA ANTIRRACISTA NO SERTÃO CENTRAL CEARENSE

[...] Essa noite eu caí fora
 Vi o céu, tá se abrindo
 As almas entrando pra dentro
 São Gonçalo as conduzindo
 Quem nunca viu, venha ver.
 São Gonçalo no terreiro
 Dançando com seus devotos
 Juntos com seus companheiros [...].
 (Trecho da Reza de São Gonçalo)

A epígrafe refere-se à cantiga de São Gonçalo, que tanto o mestre quanto as dançadeiras cantam em agradecimento ao santo pela boa colheita, pela cura e o atendimento a outras promessas feitas pelos moradores e de áreas próximas ao Quilombo Sítio Veiga.

A Dança de São Gonçalo representa patrimônio imaterial daquela comunidade, mas permanece uma cultura invisível e apagada para a maior parte da população, assim como o Quilombo Sítio Veiga. Neste capítulo, apresentamos de forma breve a história da comunidade e da Dança de São Gonçalo, pois, ao longo desta tese, destacamos as ações do Numeq desde os encontros de formação até a avaliação das atividades que foram desenvolvidas.

3.1 Caminhos para o Quilombo Sítio Veiga: da invisibilidade para o centro do debate

As informações a seguir foram retiradas do trabalho de conclusão de curso intitulado “Sertão Negro: implantação de infraestrutura habitacional para comunidade quilombola Sítio Veiga em Quixadá/CE”, de autoria de uma estudante do curso de Arquitetura, participante do Numeq e uma das entrevistadas desta pesquisa. Ressalto a importância de dar visibilidade e referenciar o trabalho feito pela estudante nesta tese como uma forma de valorização da sua pesquisa e de como o Numeq contribuiu na formação desses estudantes.

Para refletir sobre a questão quilombola, teremos por autores basilares Ratts (2009), Moura (2006) e Nunes (2006). Entender a comunidade como campo de pesquisa nos remete a entender a construção histórica deste lugar: o quilombo.

Palmares é o retrato da resistência e a principal referência no que diz respeito aos quilombos; não muito distantes, líderes como Zumbi e Ganga Zumba também merecem destaque.

Nas palavras de Moura (2009), quilombo consiste em comunidades negras rurais habitadas por descendentes de escravizados que sustentam laços de parentesco. Há uma

valorização das tradições culturais dos seus ancestrais, história comum, consciência de sua identidade étnica.

Já Mascarenhas (2009) afirma que a construção do conceito de quilombo parte da autodefinição como princípio de autoria histórica, também presentes nas discussões sobre as identidades étnico-raciais.

Cabe ressaltar que o conceito de quilombo tem promovido a reflexão histórica e política desde a década de 1970. O movimento negro muito tem contribuído para ressignificar o estudo dos quilombos na história, considerando-os como nichos culturais autônomos, pedaços da África no Brasil (MOURA, 2009).

Munanga (2005, p. 25), ao falar sobre o quilombo brasileiro, faz uma relação do quilombo com a África: “é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra estrutura política na qual se encontravam todos os oprimidos”.

No fim do período escravista, o crescimento da resistência negra era visível. Nas palavras de Pereira (2005), as fugas e as revoltas forçavam o desfecho com a abolição – porém, os abolicionistas ficaram preocupados com o que poderia acontecer se os negros fossem radicais, ficando temerosos com tal situação. Dessa forma, os negros não conseguiram convergir suas forças para uma real libertação, saindo da dominação para a exclusão racial e social.

Dessa forma, os quilombos carregam, por meio da sua história, um passado de opressão, invisibilidade, exclusão racial e social. Ratts (2009) afirma que um dos grandes desafios na construção identitária das populações negras e indígenas no Ceará é fazer emergir, na estrutura fundiária de todo o estado, espacialidades alternativas democráticas. Tais populações foram invisibilizadas étnica e socialmente, pois “negros e indígenas partilham a mesma experiência de serem considerados ‘povos invisíveis’, na qual ambos tiveram suas histórias rasuradas pelo discurso oficial” (2009, p. 222).

Assim como a população negra, nas comunidades quilombolas há uma dificuldade na afirmação da identidade e pertencimento étnico. As escolas dos quilombos precisam resgatar a importância dos diversos saberes presentes na história, cultura, memória e tradições ancestrais, sendo esses conteúdos indispensáveis para a construção do conhecimento dos/as alunos/as quilombolas, pois a noção de identidade quilombola está estreitamente ligada à ideia de pertença.

A perspectiva identitária quilombola é tecida também pelo vínculo com a territorialidade – uma relação íntima com o território, compreendida como o espaço passado

pelas várias gerações sem a adoção do procedimento formal de partilha, e sem que haja posse individualizada. Givânia Maria da Silva, uma das fundadoras do Conaq, apresenta reflexão sobre a dimensão da territorialidade para a identidade quilombola:

O pertencimento em relação ao território é algo mais profundo. A luta quilombola existe porque há um sentimento por parte dos quilombolas de que aquele território em que eles habitam é deles. Mas não é deles por conta de propriedade, é deles enquanto espaço de vida, de cultura, de identidade. Isso nós chamamos de pertencimento. Nem é porque nossas terras sejam as mais férteis que nós lutamos por elas. Elas muitas vezes não são as mais férteis, se nós concebermos o fértil no usual da economia. Mas ela tem uma fertilidade que para nós que estamos ali ela é a melhor. A nossa luta pela terra não é pautada por princípios econômicos, e sim por fundamentos culturais, ancestrais. É o sentimento de continuidade da luta e resistência.

Munanga (2009) ressalta que a essência para cada população é reencontrar o seu passado ancestral através da consciência histórica, sendo a relação mais sólida e segura que poderá conhecer sua história, e transmiti-la de geração para geração.

A historicização de um grupo, na sua concepção, pode provocar o afastamento ou a destruição histórica, pois ele acredita que essa é uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização para acabar com a memória coletiva. Daí a necessidade de termos uma atenção com a história da população negra, em particular nos quilombos, no seu resgate por meio de livros didáticos, das intervenções no intuito de recontar e ressignificar a identidade coletiva do povo negro quilombola, que insiste em ser silenciada e omitida por parte da sociedade brasileira.

Sabe-se que a população negra apresenta os mais baixos níveis de escolaridade. No entanto, há uma particularidade ao tratar a educação em territórios quilombolas, pois se faz necessária a preservação e valorização da sua história, sua cultura, religiosidade e de suas especificidades, contribuindo para uma educação antirracista. Nas palavras de Botelho (2007, p. 35),

É importante que educadoras e educadores estimulem seus alunos e alunas a reconhecerem a legitimidade dos diferentes saberes presentes na sociedade e perceberem como cada grupo sócio-racial contribuiu para a formação da identidade cultural do país. Diante de uma população escolar educacional multirracial, como a brasileira, mostram-se imprescindíveis novas práticas didático-pedagógicas que re-signifiquem os conteúdos curriculares e as atividades de sala de aula, por meio de recursos diferenciados de ensino, como os presentes nas comunidades quilombolas e quase sempre não apropriados por educadoras e educadores como alternativas didático-pedagógicas.

Corroborando com Moura (2009), para efetivação de uma educação escolar quilombola, faz-se necessária a escola do quilombo no “quilombo”, mas é preciso que os conteúdos curriculares contemplem os diversos saberes que foram citados anteriormente, bem como a produção e distribuição de material didático que retrate e se adeque à realidade local.

Para Silva (2008, p. 10), falar sobre “educações quilombolas implica em entender as relações existentes no dia a dia das pessoas, a relação entre homens, mulheres, crianças, jovens e idosos e a relação deles com a terra, com a cultura, o sagrado”.

O Quilombo Sítio Veiga, de acordo com estabelecido em Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID, 2012), configura-se como comunidade negra tradicional rural. Além de toda a pesquisa etnográfica junto ao Incra, a comunidade transmite sua história oralmente a qualquer visitante que tenha curiosidade de conhecê-la.

O Veiga se origina da união de duas famílias-tronco, família Ribeiro e família Eugênio – conhecida por “Bar”. A primeira tem como patriarca Francisco Ribeiro Bessa – conhecido como Chiquinho Ribeiro ou Pai Chigano – e Maria Fernandes da Silva – popularmente chamada pelos moradores de Mãe Véia. Segundo relatos, Chiquinho Ribeiro teria vindo da cidade de Paus dos Ferros-RN, a cerca de 240 km da cidade de Quixadá-CE, por volta do ano de 1906, início do século XX, com sua família de filhos pequenos, e teria se estabelecido no topo da Serra do Estêvão, zona rural entre os municípios de Choró e Quixadá, onde se localiza atualmente a comunidade quilombola. Chiquinho Ribeiro teria vindo para o Ceará fugindo de algo acontecido em sua cidade natal, porém nunca se soube ao certo o real motivo.

Chiquinho Ribeiro e Mãe Véia tiveram seis filhos, dando origem à primeira geração da família: Francisco Ribeiro da Silva, Roseno Ribeiro da Silva, João Ribeiro da Silva, Antônia Ribeiro da Silva, Luzia Ribeiro da Silva e Guilhermina Ribeiro da Silva. De união de Roseno Ribeiro da Silva e Maria José Ferreira da Silva adveio o membro mais importante da segunda geração, chamado Joaquim Ferreira da Silva, mais conhecido por seu Joaquim Roseno, hoje Mestre da Cultura do quilombo e de quem descende grande parte dos moradores quilombolas (RTID, 2012).

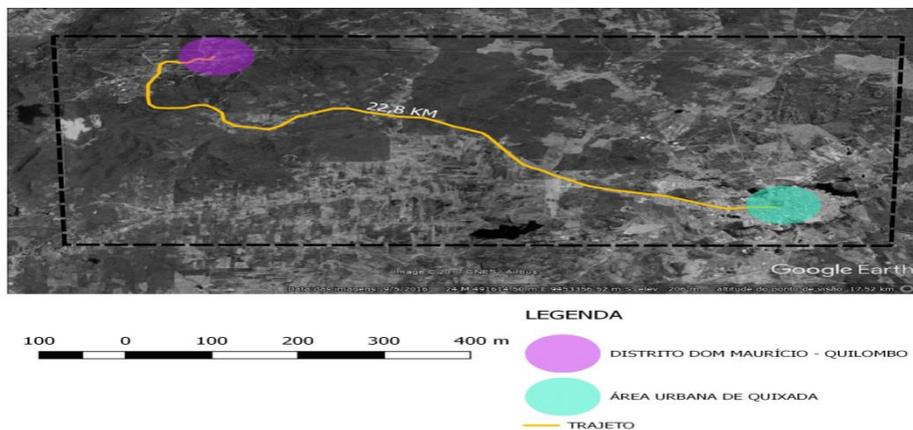
A segunda família-tronco, família Eugênio, é de origem da própria região da Serra do Estêvão. A matriarca Marta Eugênio de Sousa gerou quatro filhos com Ambrósio Anastácio de Sousa, entre eles Raimundo Eugênio de Sousa, que veio a contrair matrimônio com Luzia Ribeiro da Silva, da família Ribeiro. Desse entrelaçamento das famílias constituiu-se o que hoje se chama Quilombo Sítio Veiga. O casal é conhecido popularmente até hoje como Raimundo Bar e Mãe Luzia – esta recebeu o nome de mãe por ser parteira da região; daquele,

não se sabe a origem do apelido “Bar”, porém todos os familiares descendentes dele recebem o apelido.

Atualmente, 39 famílias foram cadastradas como quilombolas. Essas famílias se constituíram através de uniões matrimoniais, endogâmicas, ou seja, entre indivíduos do mesmo grupo – e exogâmicas, quando a união é de indivíduos de grupos diferentes. Os casamentos endogâmicos se deram durante muito tempo por questões de preconceito por parte dos outros moradores da região (RTID, 2012).

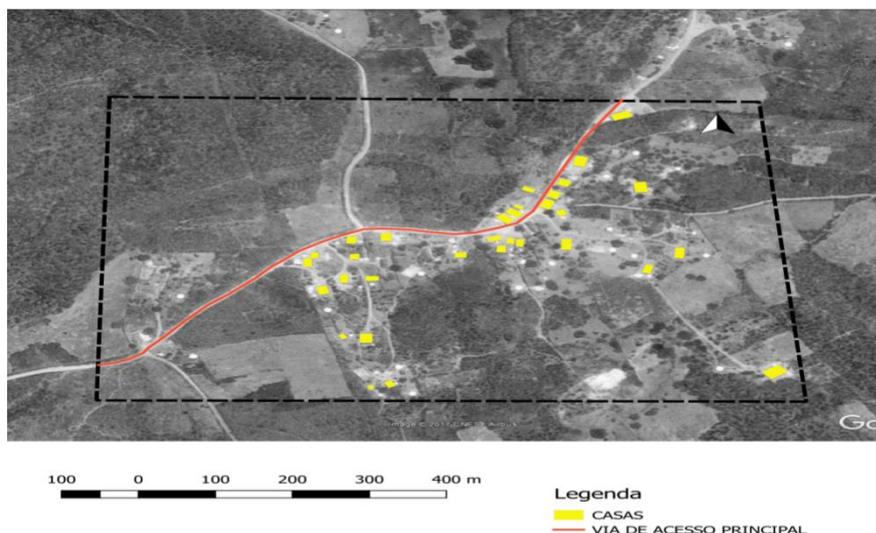
Vale ressaltar que existem membros “quilombolas adotados”, pessoas com vínculos de afinidade com os quilombolas consanguíneos, que passaram a fazer parte da grande família.

Figura 8 – Distância do centro de Quixadá até o distrito de Dom Maurício



Fonte: Maia, 2017.

Figura 9 – Distribuição das casas quilombolas ao longo da via principal



Fonte: Maia, 2017.

Os descendentes de Chiquinho Ribeiro trabalharam na agricultura e casas de engenho durante muito tempo para as famílias de proprietários de terras locais – a mais conhecida tem por nome Enéas. O sr. Francisco Enéas de Lima é o mais falado; tinha influência política, chegou a ser vereador na Câmara Municipal de Quixadá, e hoje a cidade tem até rua com seu nome. Segundo relatos, os trabalhos eram exercidos em regime de semiescravidão, pois recebiam pagamentos que não condiziam com o esforço manual dos trabalhadores (RTID, 2012).

Cabe ressaltar o trabalho dobrado a ser realizado na construção da identidade quilombola: primeiro na afirmação do ser negro/a e depois do ser quilombola, ou seja, essa dupla identidade “negro/a quilombola” precisa ser construída, afirmada e ressignificada a todo momento, tanto dentro quanto fora da escola, bem como no quilombo.

Conforme os estudos de Gomes (2003), faz-se necessário constituir uma identidade positivada em uma sociedade racista que, historicamente, sempre negou e silenciou esse ser negro, pois, para se integrar e ser aceito socialmente, primeiro é preciso negar-se a si mesmo. A produção da invisibilidade tanto histórica quanto cultural naturaliza o tratamento e o sentimento discriminatório e racista sobre a população negra. Dessa forma, a seguir falamos sobre a Dança de São Gonçalo como uma das manifestações que positivam a história e a cultura do Sítio Veiga.

3.1.2 A Dança de São Gonçalo como manifestação cultural

A identidade da comunidade quilombola não é algo fixo e imutável, mas sim em processo contínuo de transformação e agregação de novos hábitos, crenças e técnicas, como já explicitado anteriormente em toda a sua trajetória de adaptação. Esse processo de aprendizado é importante para a manutenção da vida coletiva nesse tipo de comunidade tradicional.

No entanto, ainda na visão de Gomes (2003), muitos negros aprendem desde cedo a se posicionar e a reagir à discriminação racial e acabam despertando um sentimento de pertencimento a determinado grupo étnico-racial, de forma consciente ou não. Essas marcas discriminatórias e racistas ficam internalizadas, mesmo depois de adultos, pois a ausência das discussões raciais, tanto na escola como fora dela, reafirma sentimentos e representações negativas em torno do ser negro e acaba perpetuando a cordialidade do “racismo à brasileira”.

Nas palavras de Munanga (2009), o resgate da identidade negra, a partir dessa negação, inicialmente parte da aceitação dos traços físicos, ou seja, de seu corpo, antes de atingir os

atributos culturais, históricos, entre outros. Para ele, o corpo é a sede material de todos os aspectos da identidade.

Cunha Júnior (2006) afirma que o embate conceitual e as abordagens sobre afrodescendência no Ceará estão relacionados às limitações da ideia de raça biológica e raça social. Os denominados brancos e negros seriam vistos como estanques e de fenótipos fixos, constituindo formas ideológicas, criando e reforçando a ideia de que no Ceará não há negros, e sim uma mestiçagem de raças.

A “pardização” e a “morenização” da população cearense são presentes e crescentes. São também preocupantes, pois esses processos dificultam a afirmação da identidade do ser negro, e a invisibilidade permanece em torno dos afro-cearenses. Dessa forma, a população cearense – bem como as comunidades quilombolas no Ceará – tem uma grande dificuldade em assumir ou até mesmo em se autodefinir como negro/a. Essa é, pois, uma das estratégias de fuga dos estereótipos e estigmas que são característicos do negro – fruto de um racismo inacabado.

É necessário resgatar a visibilidade não estereotipada do ser negro na História do Ceará e a sua contribuição para o desenvolvimento do nosso estado. Não podemos esquecer que esses processos – de “morenização” e “pardização” – contribuem para que as pessoas se neguem e não reconheçam sua identidade como negros/as, bem como os quilombolas, rejeitando e desconsiderando sua herança de origem africana.

Ratts apud Nunes (2007) realizou um estudo, referente à produção dos intelectuais cearenses, em meados do século XIX, que pertenciam ao Instituto do Ceará. Na sua pesquisa, concluiu que havia um olhar negativo em relação à herança indígena e africana para o nosso estado, visto que existia, para aqueles intelectuais, um ideário europeu para a população cearense.

De acordo com o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação, o processo de construção e manutenção de uma identidade étnica é um processo coletivo e dinâmico de interação entre pares e destes com os outros, os de fora do grupo. A identidade étnica emerge da criação e reprodução das subjetividades, conteúdos, práticas e lutas pela definição de seus limites, no contexto do contato interétnico. Ela possui um caráter simbólico que reafirma a existência de um coletivo que compartilha dos mesmos valores e crenças e que, por isso, seus membros se reconhecem como uma unidade social autônoma (RTID, 2012, fl. 241).

Nas palavras de Maia (2017), as manifestações culturais, em particular dos povos negros, sejam elas de cunho religioso ou não, sempre foram uma forma de resistência à dura imposição dos costumes do homem branco colonizador. No caso do Quilombo Sítio Veiga, a Dança de São Gonçalo é a manifestação cultural religiosa e uma forma de resistir passando

adiante, para as novas gerações, seus costumes e crenças. Além disso, segundo Marques (2008), poderia também significar novas formas de ganhar espaços públicos, o que consequentemente passou a ser uma nova forma de firmar-se socialmente.

A Dança de São Gonçalo foi trazida pelo casal Chiquinho Ribeiro e Mãe Vêia no início do século XX. O ritual é em homenagem ao santo português Gonçalo, que nasceu na cidade de Talgide em 1187. Em Portugal, a tradicional festa é realizada na cidade de Amarante no dia 7 de junho, com uma semana de festejos, procissões, banda de música e folguedos populares. Gonçalo estudou em uma escola arquiépiscopal em Braga, foi ordenado sacerdote e posteriormente pároco de São Paio de Vizela. O culto ao santo foi permitido apenas no ano de 1551, pelo papa Júlio III, e foi canonizado em 1561 (SANTOS, 2009).

Ainda de acordo com o referido autor, São Gonçalo é conhecido por operar milagres de conversão de pecadores. Conta-se que costumava vestir-se de mulher aos sábados para cantar, tocar e dançar com prostitutas. Ele entendia que as mulheres que participassem das danças ao sábado estariam cansadas no dia seguinte, não caindo em tentação, e que um dia se converteriam e se casariam.

Figura 10 – Imagem de São Gonçalo Camponês/ Figura 11 – Imagem de São Gonçalo Padre



Fonte: Acervo Numeq, 2015. Fonte: Google.

A primeira, popularmente chamada de São Gonçalo do Amarante, é representada por um homem com vestimentas de camponeses tradicionais portugueses. Essa imagem é a que está presente no festejo do quilombo em estudo. Um homem vestido em um calção preso abaixo dos joelhos da mesma cor da blusa, botas pretas e uma capa nas costas enquanto toca uma viola. Essa é a descrição da imagem encontrada no Sítio Veiga.

Segundo Santos (2009), há uma justificativa para o uso dos trajes de São Gonçalo, e estava relacionado ao trabalho que desenvolvia com os camponeses, pois trabalhava na construção de uma ponte. Após o expediente tocava viola com os companheiros de trabalho, não sobrando tempo para trocar a roupa.

A segunda imagem retrata um padre, uma imagem mais séria e mais condizente com a imagem de santo católico. De acordo com Santos (2009), ele é representado de batina, crucifixo no pescoço, chapéu de padre e sapatos. O festejo não é de exclusividade do Veiga: pelo contrário, pode ser encontrado em muitas partes do Brasil com variações e adaptações. O que se tem de primeiro registro da realização da festa foi na cidade de Salvador, no ano de 1718.

Segundo a pesquisa de Maia (2017), a primeira imagem descrita acima também é a conhecida pelos moradores e participantes da dança na comunidade do Sítio Veiga. Em documentário encontrado na página de vídeos YouTube¹², uma mulher quilombola afirma: “Meu avô dizia... Meu tio me repassou essa história, que era um santo que tinha muita mulher prostituta... [sic]. Aí diz que ele passava o dia com essas mulheres dançando pra de noite elas estarem cansadas e não saírem de casa”. Existem, portanto, duas representações desse santo.

Importante destacar, na fala acima, o que Hampaté Bá (ANO E PÁG) conceitua como tradição oral, ou seja, “[...] herança de conhecimento, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulos, ao longo dos séculos [...]”, visto que não se perde e reside na memória e pode-se dizer memória viva, pertencentes ao patrimônio cultural de toda a humanidade.

A festa começa bem antes da apresentação da dança. O responsável pela organização no Veiga é o Mestre da Cultura, seu Joaquim Ribeiro. Ele faz o papel do promesseiro, pessoa que administra todas as etapas do ritual. A preparação para a festa começa dias antes, com um mutirão dos moradores para montar a tenda, onde será realizada a dança. A tenda é feita de galhos de árvores e coberta com folhas de palmeira. A decoração é feita com panos de chita e bancos de troncos de madeira para que os visitantes possam assistir. Segundo Maia (2017), mulheres e homens se unem para trabalhar na montagem da festa: enquanto estes confeccionam a estrutura, aquelas cuidam das comidas que serão servidas no almoço

¹² Documentário o Joaquim produzido com o apoio do Edital de Apoio à Produção de Documentários Etnográficos sobre o Patrimônio Cultural Imaterial (Etnodoc). Vila do Veiga, zona rural do Distrito de Dom Maurício, Quixadá, sertão do Ceará. Encravado entre morros vive Joaquim Roseno, 68 anos, seus filhos e netos. Vivendo basicamente de sua lavoura de subsistência, ele faz o que faziam seus pais, seus avós e bisavós – trabalha na roça, cria galinhas, toma Catuaba, canta um farto repertório de músicas, e é mestre/puxador de um grupo de Dança de São Gonçalo, ainda dançada como em sua origem – encomendada por fiéis como pagamento de promessas feitas ao santo. Ficha técnica Ano: 2007 Direção, produção e roteiro: Márcia Paraíso Duração: 26 minutos Apoio: Iphan/CNFCP

comunitário e vendidas para os outros moradores ou visitantes, dos ajustes das vestimentas do puxador, violeiro e das dançadeiras, e ainda produzem as bandeiras coloridas que adornam o altar do santo.

Segundo essa mesma autora, o ritual começa ainda no amanhecer do dia, com uma procissão com a imagem de São Gonçalo pelos caminhos do quilombo. A imagem – geralmente carregada por uma criança voluntária da comunidade – é seguida por duas fileiras, com seis mulheres e um homem que vai à frente, chamados de mestre e contramestre. Todos vestem branco: as mulheres de blusa e saia, e os homens blusa e calça. Cada fileira usa uma faixa sobre os ombros. A fileira do mestre puxador, seu Joaquim, usa uma faixa de cor azul, e a fileira do contramestre, atualmente sr. Osvaldo Ferreira, sobrinho de Joaquim, uma faixa cor-de-rosa. Segundo o mestre, a faixa é uma forma de organizar a dança e ver se alguém errou o passo.

A dança é feita em 12 jornadas,¹³ nome dado a cada repetição dos passos. As 11 primeiras jornadas são feitas em agradecimento ao bom ano na agricultura e à fartura. A última jornada é destinada ao pagamento de promessas alcançadas pelos moradores da comunidade ou de devotos de fora. As jornadas são contadas com sementes; 12 sementes começam nas mãos do contramestre e são passadas para o mestre ao fim de cada jornada.

Não se sabe ao certo a origem dos passos da dança, mas uma das mulheres que dançavam durante a festa afirma que foram puxados por uma mulher em tempos passados. Os instrumentos utilizados são a viola, um tambor que pertence a seu Joaquim e foi herança herdada de seu avô Chiquinho Ribeiro e um atabaque que acompanha a entonação do terço cantado durante a dança.

Figura 12 – Tenda de realização da dança

¹³ É a quantidade de vezes que eles cumprem e acertam a dança durante os versos em louvor.



Fonte: Acervo Numeq, 2014.

Figura 13 – Reverência das mulheres no altar/ Figura 14 – Mestre Joaquim e contramestre Osvaldo



Fonte: Acervo Numeq, 2014.

As mulheres, animadas, dançam descalças, batendo os pés no chão de barro. As outras pessoas assistem, batem palmas, cantam versos em louvor. A comunidade toda se reúne para celebrar São Gonçalo. Dessa forma, elas perpetuam uma maneira específica de devoção popular herdada dos antigos. Seu Joaquim, Mestre de Cultura e puxador da dança, nos mostra as regras do jogo e sua posição na dança: “É preciso ter vigor e disposição para não deixar a poeira baixar, e se o comandante esmorece os comandados também amolengam o passo. Nessas horas é melhor ter alguém mais jovem para festa não parar” (MORENO, 2013).

A Dança de São Gonçalo é comum em algumas comunidades quilombolas e consiste em uma tradição e marca identitária desse território negro. No entanto, como afirma Videira (2009), não é um espetáculo: fazem para celebrar e agradecer a boa colheita, o plantio. A dança, junto com a reza da folia, pagamento de promessas, preparação de comida, formam o conjunto amplo que compõe a festa em homenagem a São Gonçalo, religiosidade católica realizada na Semana da Consciência Negra no Quilombo Sítio Veiga.

Foi um dia muito especial, no qual percebemos o quanto eles ficaram felizes com a nossa presença, uma forma de valorização da cultura deles. Tudo foi registrado com fotografias e vídeos. Interessante citar que, naquela ocasião, seu Joaquim estava muito feliz, pois era a primeira vez que as mulheres da Dança de São Gonçalo estavam com as roupas iguais, ou seja, saia e blusa brancas, conseguido graças à ajuda da comunidade circunvizinha. Afinal, tudo no festejo é fruto de doações, desde a comida, que os quilombolas saem pedindo à vizinhança, até as roupas das mulheres que dançam. A festa sempre culmina com a data da Consciência Negra. Elas fazem uma semana de atividades e finalizam com a Dança de São Gonçalo.

Naquele dia, saímos revigorados e cientes de que seria possível desenvolver um projeto de extensão em que os/as professores/as e estudantes se envolvessem, tivessem o compromisso com a comunidade e com sua especificidade.

Importante ressaltar, segundo Maia (2017), que todos os anos a comunidade promove um grande encontro de seus moradores, com a realização da Semana da Consciência Negra, realizada no mês de novembro, geralmente começando ou terminando em 20 de novembro. O evento ocorre durante toda a semana, com oficinas, apresentações e palestras de temas pertinentes à população negra, apresentações culturais, como o Desfile da Beleza Negra e de dança de músicas de raízes africanas. O ponto alto e encerramento da semana é a festa de São Gonçalo, festa em agradecimento ao santo português pelo ano de colheita e graças alcançadas.

Figura 15 – Tenda decorada da Dança de São Gonçalo



Fonte: Acervo Numeq, 2014.

Figura 16 – Dançadeiras em momento de descontração



Fonte: Acervo Numeq, 2014.

Sabe-se que os/as negros/as foram fundamentais na construção da história e cultura brasileira; no entanto, essa contribuição se reduz à simples mão de obra na produção da riqueza nacional. Portanto, o movimento negro, nas suas lutas travadas e incansáveis contra o racismo, fez com que os/as negros/as se reconhecessem, empoderassem e ocupassem espaços e cargos públicos, a fim de reivindicar a reparação, por parte do Estado, para a população negra e comunidade quilombola. A luta dos movimentos sociais – e, mais especificamente, do movimento negro – desestabiliza e tensiona a relação étnica-racial vivida no Brasil. Nessa perspectiva, a sociedade é convocada a se repensar, e nela está a educação, que tem um importante papel no processo de transformação social.

É possível compreender que a festa de São Gonçalo realizada no Sítio Veiga é uma propriedade emergente da cultura daquele povo. É uma forma de se estabelecer cada vez mais como uma comunidade tradicional negra. Faz-se necessário pensarmos a Dança de São Gonçalo como um importante fator para a educação quixadaense, pois ela marca positivamente a cultura negra da comunidade, sendo um processo que se baseia na memória, ancestralidade, oralidade, ensinar e aprender por meio dos mais velhos. Como afirma Videira (2009), ressalta a importância de valorizar a cultura negra presente no quilombo como prática social, cultural e como registro histórico.

Ademais, destacamos como se deu a constituição do Numeq e sua organização no ensino superior privado, bem como os desdobramentos das suas ações no Centro Universitário e no Quilombo Sítio Veiga.

3.2 O surgimento do Núcleo Multidisciplinar em Ensino Quilombola (Numeq)

Sabemos das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e da inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente. De acordo com Gomes (2017), nas universidades e faculdades, bem como nos institutos federais, organizam-se Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (Neabs) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis), existentes desde meados dos anos 90 do século passado. São grupos responsáveis pela realização de pesquisas, projetos de extensão, formação de professores, pelos debates políticos e acadêmicos sobre o acesso e a permanência de estudantes cotistas nas instituições de ensino superior.

Para um melhor entendimento do funcionamento do Numeq, dividi por subtópicos a dinâmica do grupo, a saber: encontros de formação, ampliação dos conhecimentos e análises críticas no segundo semestre, incentivo à pesquisa, alusão ao mês da Consciência Negra, intervenções no Quilombo Sítio Veiga por curso e avaliação dos/as estudantes e professores/as do projeto de extensão.

3.2.1 Encontros de formação

Apesar dos significativos avanços nas discussões e produções relevantes sobre as relações raciais no ensino superior, principalmente na esfera pública, faz-se necessário que tais conhecimentos se efetivem na formação inicial dos futuros profissionais. Existem diversas lacunas na implementação e efetivação da Lei nº 10.639/03 e sua regulamentação pelo parecer CNE/CP 03/2004 e da Resolução 01/04 do Conselho Nacional de Educação nas IES públicas e privadas. Reportamo-nos ao âmbito privado, visto que o projeto de extensão desenvolveu-se nessa esfera. Uma dessas lacunas é o racismo institucional, que impede a devida reparação da violação que sofremos cotidianamente nas instituições escolares e na sociedade.

Não basta garantir a legalidade: é necessário que saia do papel e faça parte do currículo escolar e acadêmico; precisa ser implementado nas escolas, bem como no ensino

superior. Em relação à população negra, trata-se de uma difícil realidade nos currículos do ensino superior, principalmente nas IES privadas, pois o desafio maior está em inseri-los na formação acadêmico-científica e na produção de novos saberes sobre a diversidade étnico-racial.

Como afirma Gonçalves e Silva (2011), a mudança no currículo não é suficiente para contemplar a questão racial no espaço acadêmico: faz-se necessária uma busca de estratégias para proceder à mudança teórica/conceitual, sobretudo para os/as professores/as e estudantes com a temática racial, compreendendo que estamos diante de leis que precisam ser executadas. Essa é uma realidade ainda distante, tendo em vista a ausência um currículo de disciplinas que se refira à questão racial, o que prejudica a formação inicial de nível universitário.

Por isso, a extensão universitária, por meio do Numeq, tornou-se um local propício no combate aos próprios preconceitos, bem como os gestos de discriminação tão enraizados no nosso cotidiano – como “brincadeiras” –, na reconstrução dos seus discursos e ações pedagógicas, contribuindo para uma prática educativa antirracista no ensino superior privado.

A ideia do encontro de formação foi primeiramente fazer com que os alunos e professores estudassem e conhecessem sobre o assunto para depois começarmos de fato as intervenções no quilombo, pois de nada adiantaria realizar as ações se o debate e as discussões ficassem empobrecidos. Por ser uma temática nova tanto para professores como para alunos, foi priorizado no primeiro momento o estudo das questões raciais, onde pudemos desconstruir alguns conceitos que são próprios do senso comum.

Nos encontros de formação, estudávamos temas relacionados às questões raciais e organizávamos o planejamento coletivo para as intervenções no Sítio Veiga. As principais estratégias utilizadas foram a leitura e a análise de textos, poesias, letras de músicas, vídeos, pensamento de ativistas e intelectuais negros/as. Na ocasião, tanto nas ações de intervenção quanto na formação escutamos e debatemos com os próprios professores e alunos participantes acerca dos depoimentos dados sobre discriminação, preconceito racial, manifestações do racismo e como eles estão presentes na sociedade brasileira e se cristalizam na instituição e no próprio quilombo.

Durante o primeiro semestre de 2015, o funcionamento do grupo acontecia com dois encontros por semana às terças-feiras e sextas-feiras, de 14h a 17h, com duração de três horas nos respectivos dias, de março até o início de maio. Os horários e dias dos/as professores/as participantes do projeto não se conciliavam e, nesse primeiro momento, que era de chegada tanto dos/as professores/as quanto dos alunos, houve essa flexibilidade de dias para que todos

pudessem participar de forma ativa e não perder a empolgação dos alunos e professores que estavam envolvidos. Após esse período, diminuimos o número de dias do encontro de formação, que permaneceu apenas às sextas-feiras, devido às outras demandas dos professores e dos alunos na faculdade, e diminuimos para duas horas de encontro em vez de três horas, como acontecia anteriormente.

Tivemos um total de 13 encontros no primeiro semestre de atuação, dos quais seis foram dedicados às leituras e discussões de textos teóricos sobre a temática das relações raciais. A escolha dos primeiros textos deu-se de forma aleatória: nesse momento quis trazer conceitos que permeavam o saber quilombola. Entre eles, destacamos: “Epistemologia da Ancestralidade” (Eduardo Oliveira, 2012), “Pluriculturalismo étnico e multiculturalismo” (Jacques d’Askey, 1997), “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” (Kabenguele Munanga, 2003) e “Quem não pode atrapalhar, arroteia: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei nº 10.639/03” (Amauri Mendes Pereira, 2007).

Também no encontro de formação, assistimos e analisamos criticamente, durante três encontros, filmes e vídeos abordando os temas que vínhamos trabalhando juntos. Exibimos os filmes: “Pode me chamar de Nadí”¹⁴ (Emerson Cardoso, 2009), “Vista a minha pele”¹⁵ (Joel Zito Araújo, 2003) e vídeos do YouTube sobre racismo.

Além desses momentos, foram utilizados quatro encontros para organização e planejamentos das intervenções no Quilombo Sítio Veiga, a partir do que foi abordado no encontro de formação.

Esbarramos com as limitações na formação dos nossos alunos e professores que compunham o projeto de extensão, pois as nossas práticas no quilombo solicitavam estudos e domínios de conhecimento pouco explorados, como, por exemplo, raça, racismo, preconceito, discriminação, etnia, ações afirmativas, entre outros. Como falamos no início do capítulo, vivemos numa sociedade que introjeta e perpetua um pensamento racista desde o tempo da escravização, um imaginário que é reforçado no âmbito social e nas instituições escolares. São importantes e necessários espaços de formação no que concerne à questão racial para

¹⁴ Complexada por seus cabelos crespos, Nadí não tira seu boné por nada. Sabendo dessa fraqueza, dois colegas tomam o boné de Nadí e correm. Nadí enfrenta a todos para recuperar seu boné. Direção e roteiro: Déo Cardoso. Elenco: Nadiézia Ferreira, Laila Pires, Rodger Rogério (2009, Ceará – Brasil).

¹⁵ Trata-se de uma paródia da realidade brasileira, para servir de material básico para discussão sobre racismo e preconceito em sala de aula. Nessa história invertida, os negros são a classe dominante e os brancos foram escravizados. Os países pobres são, por exemplo, Alemanha e Inglaterra, e os países ricos são, por exemplo, África do Sul e Moçambique. Direção: Joel Zito Araújo. Argumento: Maria Aparecida Bento. Coordenação geral: Hélio Silva Jr. Roteiro: Joel Zito Araújo & Dandara. Patrocínio: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert). Duração: 24 min (2003).

desconstruir pensamentos enraizados que relatam e enaltecem uma história apenas: a europeia/ocidental. Por isso, como afirma Iolanda de Oliveira (2015), a Lei nº 10.639/03 é um conhecimento que deve ser ministrado em todos os níveis e modalidades de ensino de forma integrada e interdisciplinar.

O primeiro encontro de formação aconteceu em março daquele referido ano: sondamos a expectativa dos/as integrantes em relação ao Numeq. Na oportunidade, expliquei qual seria o objetivo principal do projeto de extensão em questão. Reafirmei o compromisso de ter o Quilombo Sítio Veiga como foco das nossas ações: melhor dizendo, todas as ações e estudos convergiam para tratar da temática racial no Centro Universitário por meio da nossa atividade extensionista. Enfatizei que não tínhamos receitas pedagógicas prontas para lhes oferecer e, em face da diversidade do nosso grupo, caberia a cada professor/a e aluno/a participante ser comprometido/a e envolvido/a com o Numeq desde o encontro de formação até as ações de intervenção, de modo que, por meio da dialogicidade e da troca de experiências tanto entre cursos como pelo Veiga, ajudassem a todos/as na mudança de pensamento no que tange à temática racial.

No início do encontro de formação, perguntei aos participantes se todas/os sabiam o que era um quilombo. Poucos sabiam os significados dos quilombos na história do Brasil. Outros disseram que não haviam parado para pensar sobre a questão. Apostei na mudança de mentalidade por parte dos alunos e professores para que, convencidos da importância desse conteúdo, não apenas ficassem no campo das ideias, mas refletissem sobre como era colocar esses conceitos e conteúdos em prática, como tornar nossa ação antirracista.

Figura 17 – Encontro de formação



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Os professores e alunos tiveram livre acesso à fala quando desejavam, pois o objetivo do encontro de formação era o de aprendermos juntos e construirmos estratégias pedagógicas para subsidiar as ações de intervenção no quilombo, bem como a implementação da Lei nº 10.639/03 na IES, tendo como ponto de partida os saberes quilombolas do Sítio Veiga.

Falamos da realidade do Veiga, de como foi o trajeto até a chegada ao quilombo, já dito anteriormente no decorrer do trabalho, o qual apenas os/as professores/as tiveram o primeiro contato. Para não gerar uma expectativa na comunidade, preferimos que os/as alunos/as fossem na intervenção propriamente dita após o primeiro mês de formação deles.

Explicamos e mostramos o vídeo sobre a festa de São Gonçalo, da alegria de nos receber para os festejos, do registro fotográfico que realizamos e da importância de celebrar essa data com eles como um patrimônio cultural a ser valorizado.

Ainda nesse primeiro encontro, levantamos alguns questionamentos sobre a invisibilidade da questão racial na formação dos alunos e dos professores: como posso trabalhar no ensino superior? Há uma carência dessa discussão em todas as áreas e na implementação da Lei nº 10.639/03 na universidade?

A discussão foi boa, pois vimos que há possibilidades de reverter essa carência em torno das questões raciais no âmbito do espaço acadêmico, como com a construção de disciplinas iniciais que seriam requisito para todos os cursos; oferta de disciplinas optativas/ facultativas; criação de uma disciplina institucional a partir das propostas que vimos anteriormente.

Dessa forma, ressaltamos a importância de um pensar interdisciplinar em torno da questão racial no Numeq. Assim, tínhamos o quilombo como locus de ação e refletimos sobre como cada curso poderia contribuir coletivamente, possibilitando a construção de uma educação antirracista.

Para Fazenda (2012), a interdisciplinaridade não é uma categoria de conhecimento, mas de ação, em que a ação é o ponto de convergência e de partida entre o fazer e o pensar.

A proposta do Numeq não era de ser um projeto assistencialista isolado, mas uma intervenção em que aprenderíamos juntos, tanto nos encontros de formação quanto no quilombo. Não haveria abismo entre o saber acadêmico e o popular, e sim a construção de pontes para que, por meio da extensão, alunos/as e professores/as pudessem aprender através da prática e vice-versa.

Ainda nesse primeiro encontro, tiramos as dúvidas existentes, alertei o grupo sobre a relevância do planejamento coletivo, mas reafirmei que a atuação de cada curso partiria da necessidade do quilombo, respeitando a história e memória daquele local, e que aos poucos nós iríamos nos inserindo na comunidade, para facilitar o diálogo, a troca de experiências,

conhecimentos, socialização de sugestões. Nessa perspectiva, julgo esses primeiros passos indispensáveis no fazer extensionista, visto que estamos adentrando um território com uma riqueza de conhecimentos que transcende os muros da IES particular, e que muitas vezes não é considerado como conhecimento.

Nesse sentido, reafirmei o desafio na construção do Numeq perante o novo para todos/as os/as participantes, na qual requeria compromisso com o projeto e com as pessoas nele envolvidas para desconstrução de um olhar racista e estigmatizado ao referir-se à população negra. Tínhamos a responsabilidade de construir, da melhor forma possível e movidos por esse sentimento, os subsídios teóricos fundamentais na reflexão das relações raciais naquele momento, para que não intervíssemos de qualquer maneira no quilombo. Importante destacar, assim, as leituras, os vídeos que nos deram aporte conceitual para os encontros de formação no primeiro semestre de 2015 no Numeq.

Tabela 1A – Textos discutidos nos encontros de formação 2015.1

2º e 3º encontros	“Epistemologia da Ancestralidade” – Eduardo Oliveira (2012)
4º e 5º encontros	“Pluriculturalismo étnico e multiculturalismo” – Jacques d’Askey (1997)
6º e 7º encontros	“Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” – Kabenguele Munanga (2003)
9º encontro	“Quem não pode atrapalhar, arroteia: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei nº 10.639/03” – Amauri Mendes Pereira (2007)

Fonte: Elaborado pela autora.

A escolha dos textos foi pessoal, tendo o cuidado necessário para que eles pudessem atender às inquietações e curiosidades iniciais dos/as estudantes e professores/as. Os textos eram previamente disponibilizados no e-mail dos/as integrantes, e nos encontros de formação elencávamos os principais pontos a serem debatidos no coletivo. Priorizaram-se, na seleção dos vídeos e textos, aspectos relacionados às questões identitárias, caminhos de enfrentamento do preconceito e discriminação racial ou ainda estratégias de ressignificar as relações raciais.

Falarei brevemente sobre a abordagem dos textos referidos na tabela 1A para que possamos ter uma dimensão dos conteúdos debatidos. O texto de Eduardo Oliveira (2012), intitulado “Filosofia da Ancestralidade”, trata do entrelaçamento da Filosofia da Ancestralidade e educação comprometida com a cultura afro-brasileira, que visa a dialogar filosoficamente com a educação das relações étnico-raciais. Refletimos sobre os conceitos de afrocentrismo, ancestralidade e quilombo. Interessante ressaltar que, na discussão por parte dos alunos e professores participantes, destacou-se a ancestralidade como a cultura que nos rodeia,

que o simples toque do tambor – referente ao instrumento utilizado pelo seu Joaquim na festa de São Gonçalo –, por exemplo, pode ser ancestral. Ao falar sobre afrocentrismo, a partir do texto estudado, tem-se o continente africano como centro; no entanto, o autor atenta para o afrocentrismo não se sobrepor em relação ao outro.

Com o texto de autoria de Jacques d’Adesky (1997), “Pluralismo étnico e multiculturalismo”, a partir da reflexão trazida pelo autor, discutimos o conceito de etnia e a inferiorização de uma cultura em relação a outra – geralmente em relação à população negra, na maioria das vezes folclorizada e estigmatizada. O autor levanta críticas em relação à universalização, entendida no decorrer do texto como homogeneidade, e nos traz em vários trechos a aproximação e o distanciamento da ideia de nação e etnia. O autor ainda faz considerações a respeito da identidade nacional, frisando que, a partir desse conceito, há um enfraquecimento das identidades dos grupos étnicos dominados.

Tivemos a leitura e discussão do texto “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, do intelectual Kabenguele Munanga (2003). Na ocasião, destacamos os mais diversos conceitos, como raça, racismo, identidade e etnia. Entende-se raça numa perspectiva social e não biológica, falando sobre igualdade/diferença e sobre como o conceito de etnia encobre o racismo. Refletimos sobre outras formas de dominação e opressão.

O autor nos leva a discutir a identidade como algo não fixo e estático, mas um processo complexo marcado por significados e traços simbólicos. Está em permanente construção, não sendo algo puro e acabado, pois sua formação acontece no meio social, que vai definir quem é incluído e excluído a partir do olhar do outro. Ele traz à tona o quão complexa e difícil é a construção da identidade negra num país que ainda persiste contar sua história subsidiada no mito da democracia racial e da mestiçagem.

Não seria possível deflagrar o processo de construção da identidade se as características raciais estivessem desvinculadas de uma consciência ideológica ou política. Diante disso, Munanga (2009) diz que existe a dificuldade de definir a identidade tendo como critério único aspectos raciais. Afinal, o que é ser negro/a? Para sê-lo, não é preciso um perfil específico, visto que, dessa maneira, se essencializa e fixa uma identidade desse ser negro/a, indo de encontro ao que defende Hall, quando ele diz que existem identidades.

Finalizamos o primeiro semestre de 2015 com a discussão do texto do “Quem não pode atrapalhar, arroteia: reflexões sobre o desafio da práxis dos educadores dos agentes da Lei nº 10.639/03”, de autoria de Amauri Mendes Pereira (2007). Segundo o autor, esse texto retrata o fruto da luta do movimento negro: a legalidade foi uma vitória de muitas reivindicações no que se refere à educação – entretanto, a ineficiência do seu cumprimento nas instituições

educacionais ainda é enorme. Os desdobramentos da lei no espaço acadêmico – universidades e faculdades – tiveram um crescimento por meio da implantação dos Neabs, mas infelizmente permanecem invisibilizados nos currículos das áreas de conhecimentos das ciências humanas, exatas e da saúde. Como afirma o referido autor no seu texto,

[...] conecta os agentes da Lei à vitalidade do pensamento transformador, de si mesmo e de tudo que nos cerca. Nesse sentido trabalhar pela implementação da Lei nº 10.639/03 é muito mais que trabalhar pelo negro, ou pela Cultura Negra, ou outros termos e visões que direcionam para o gueto, para o espaço reservado da diferença, da etnização e folclorização a vasta produção de conhecimentos que se abriga sob o guarda-chuva conceitual da História e Cultura Afro-Brasileira (PEREIRA, 2007, p. 3).

A partir da leitura do referido texto, questionou-se no grupo de estudos como a questão das relações raciais foi abordada na formação deles e na escola. Como resposta, tivemos o silenciamento escolar, bem como na universidade – o que não foi nenhuma surpresa, visto que há uma perpetuação dessa omissão e a falta do cumprimento legal. Temos uma carência nesse âmbito e um abismo pedagógico no que concerne à implementação da lei nas escolas e na universidade, o que compromete e fragiliza sua aplicabilidade.

Tabela 1B – Vídeos discutidos nos encontros de formação 2015.1

7º encontro	“Pode me chamar de Nadí” – Emerson Cardoso (2009)
8º encontro	“Vista a minha pele” – Joel Zito Araújo (2003)
11º encontro	Vídeos do YouTube sobre racismo

Fonte: Elaborado pela autora.

Como foi falado anteriormente, nos encontros de formação tínhamos a exibição e discussão de vídeos, subsidiando, assim como os textos, os debates acerca das questões raciais. A escolha deu-se de forma pessoal e respeitando o processo de ensino-aprendizagem do mais simples para o mais complexo, ou seja, os vídeos e textos dos encontros objetivavam a apreensão do conhecimento acerca da temática racial – todavia, era um assunto difícil e complexo devido ao permanente silenciamento e ocultamento em torno da população negra na sociedade brasileira.

Na ocasião, assistimos e discutimos o curta “Pode me chamar de Nadí”,¹⁶ do cineasta cearense Emerson Cardoso (2009), que relata a história de uma menina negra de nove anos de idade, pobre e preta, que tem vergonha do seu cabelo e não tira seu boné por nada. Vítima de preconceito racial dentro e fora da escola por conta do seu cabelo e da cor da sua pele, após seu

¹⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jBrjGUAjDag>. Acesso em: 28 out. 2018.

boné ser roubado por dois colegas de sala, Nadí parte contra tudo e todos até recuperar seu boné. É então que ela conhece Laila, que, com traços étnicos semelhantes aos seus, afirma ter orgulho do cabelo – e, com sua ajuda, Nadí passa a sentir o mesmo.

Nenhum dos participantes conhecia tal vídeo, o que despertou curiosidade nos participantes. Alguns/mas alunos/as se identificaram com a história de Nadí. Relatei sobre a minha experiência com o cabelo, e muitas semelhanças com a protagonista do curta. Na oportunidade, debatemos sobre o padrão de beleza, como o/a negro/a é visto como exótico, a importância da relação com cabelo na construção da identidade negra. Olhar para o negro como algo bonito, belo, ainda é uma dificuldade: a influência midiática e a própria família acabam reforçando o que a sociedade pensa sobre nós como algo feio e fora do padrão estético branco.

No entanto, na visão de Gomes (2003), muitos/as negro/as aprendem desde cedo a posicionar-se e a reagir à discriminação racial e acabam despertando um sentimento de pertencimento a determinado grupo étnico-racial, de forma consciente ou não. Essas marcas discriminatórias e racistas ficam internalizadas, mesmo depois de adultos, pois a ausência das discussões raciais, tanto na escola como fora dela, reafirma sentimentos e representações negativas em torno do ser negro/a e acaba perpetuando a cordialidade do “racismo à brasileira”.

Ainda na reflexão dessa mesma autora, a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural. Significa a construção do olhar de um grupo ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico-racial sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Partindo desse pressuposto, essa construção da identidade negra se dá pelo olhar de si e do outro.

Exibimos e debatemos sobre o vídeo “Vista a minha pele”, de Joel Zito Araújo, uma história invertida, onde os negros são a classe dominante e os brancos os oprimidos. Maria é uma menina branca e pobre que estuda num colégio particular fruto de uma bolsa de estudos pelo fato de sua mãe ser faxineira da escola. Luana, sua melhor amiga, negra, é filha de um diplomata e que tem uma visão mais abrangente sobre a realidade. Maria quer ser miss festa junina da escola, mas isso requer um esforço enorme, pois há predominância da supremacia racial negra. Vencer ou não o concurso não é principal foco do curta, mas sim a disposição de Maria em enfrentar essa situação.

Diante disso, chamou-se a atenção para o mito da democracia racial e para o quanto essa ideologia está impregnada na nossa sociedade, reverberando na escola e na universidade. Discutiu-se ainda sobre como o racismo estrutural é o “cimento” que alicerça a sociedade brasileira, que na maioria das vezes esconde as relações de poder que subsidiam as desigualdades social e racial.

Após a exibição do filme e durante a discussão, um aluno falou sobre uma experiência negativa com sua mãe. Ele é branco e a mãe é negra. Ele reafirmou que, quando criança, sempre que ia passear com a mãe, as pessoas perguntavam se ela era sua babá. Ele falou que nunca entendia o porquê de tal indagação. Outro comentário era: “como ele é lindo, ele é bem branquinho”. São acontecimentos que perduram até os dias atuais e que traz à tona o ideal de branqueamento que permeia cotidianamente as nossas relações sociais.

O contexto brasileiro da negação da cor da pele é uma tendência geral, sustentada pelo ideal de embranquecimento,¹⁷ e traz como pano de fundo a mestiçagem brasileira, tanto biológica como cultural.

No Brasil, a mestiçagem é um dos fatores que interferem na formação de uma identidade negra. Munanga (2008) afirma que a mestiçagem é um processo de transição e constitui o pano de fundo da ideologia racial brasileira. Na sua visão, do final do século XIX até meados do século XX, os intelectuais brasileiros desenvolveram um modelo racista universalista, pois almejavam uma assimilação dos membros dos grupos étnico-raciais diferentes na “raça” e na cultura do segmento étnico dominante na sociedade. O processo de miscigenação desconsidera qualquer diferença. Tem-se a destruição da identidade racial e étnica dos grupos dominados, ou seja, o etnocídio (MUNANGA, 2008).

De acordo com esse autor, a elite brasileira via a população negra como uma ameaça ao processo de branqueamento e ao desenvolvimento do País. E esse “problema” – a população negra – só poderia ser solucionado e superado por meio da eugenia, ou seja, do extermínio desse povo, que tanto atrapalhava os planos da elite brasileira em constituir um país genuinamente branco. Preocupados em construir uma identidade nacional branca, a elite pensante brasileira via a diversidade étnico-racial como causadora do subdesenvolvimento, pois a mestiçagem seria a salvação da população e ponte para o branqueamento e desenvolvimento do País.

O vídeo ainda possibilitou a discussão sobre a falácia de que no Ceará não existem negros. Estudantes e professores expuseram suas opiniões sobre o assunto abordado. Trouxeram vários exemplos dos avós, das mães compactuando com esse mesmo pensamento da inexistência de negros no Ceará.

De acordo com o Censo de 2010, o Brasil é um país que abriga um número significativo em relação à população negra: o número de “pretos” e “pardos” é de 56,8%. Esse número

¹⁷ Na opinião de Haufbauer (1999), o ideal de embranquecimento é um elemento-chave para entender racismo brasileiro. Surgiu no final do século XIX, como uma espécie de “esperança nacional”, já que a ideia seria a extinção da população negra – e o Brasil estaria aberto para receber os imigrantes europeus para “branquear” a população brasileira.

creceu em relação ao Censo de 2000, cujo valor era de 49,2%. Na visão de Marcelo Paixão, citados por Gomes (2010), o aumento no percentual se deu, principalmente, pela valorização da negritude em nossa sociedade e pelas políticas de ação afirmativa.

Existe uma grande presença da população negra no Ceará – aproximadamente 68% –, e em Fortaleza esse número é de cerca de 65%, juntando pretos e pardos (IBGE, 2010). Assim, o mito de não existirem negros/as no Ceará acaba sendo desconstruído quando nos referimos aos dados demográficos.

Quando falamos que não existem negro/as no Ceará, temos uma das formas criadas de invisibilidade da história e da cultura da população negra no nosso Estado. Nunes (2007), no seu trabalho, nos alerta que uma das justificativas para tal afirmação é dada pela presença insignificativa de escravizados no Ceará, que não deixou um legado para a sociedade cearense. Funes, citado por Ferreira, diz que a ocupação da província do Ceará se deu

À medida que a ocupação do Ceará foi se efetivando, consequência natural da frente de expansão, consolidou-se um espaço de trabalho que atraiu um contingente de homens livres, em sua maioria pobres, negro/as, pardos vindos das províncias vizinhas, na condição de vaqueiros [...] (FERREIRA, 2009, p. 48).

Assim, a presença de pardos e pretos no Ceará está presente desde o início da sua ocupação, como foi citado anteriormente. Por isso, é fundamental fazermos um resgate dessa história, saber como se deu e como se dá a construção da identidade, como negro/a, no nosso Estado.

Como podemos perceber, o tratamento e o sentimento em relação aos escravizados no Ceará não foi muito diferente do restante do País, no regime de submissão e coisificação.

Ferreira (2009) diz que a vida dos africanos no Ceará não era diferente da vida nas demais regiões do País. Foram jogados no mundo do trabalho e obrigados a aceitarem qualquer serviço, assim como as condições de vida. Ele assinala que “[...] os negro/as, mesmo livres, seriam identificados e tratados como escravos”. O autor chama a atenção para estudos sem uma reflexão mais aprofundada a respeito da escravidão no nosso estado, que o viam de forma romântica e humana.

Citado por Nunes (2007), Ratts elenca quatro pontos, usados para justificar o escravismo dos negros/as e dos índios no nosso estado, e que necessitam ser desconstruídos: a pequena quantidade de negros/as no território cearense; a visão da maior parte dos historiadores de que a pecuária utilizou pouca mão de obra escrava; a escravidão “branda”, ou seja, o discurso da suavidade da escravidão cearense, por conta de os cativos estarem exercendo

principalmente trabalhos domésticos; e a antecipação da abolição no Ceará, que aconteceu em 1884 – quatro anos depois, se “concretizou” a libertação dos escravizados no País.

Contudo, em virtude do silenciamento e da invisibilidade da população negra no Ceará, não percebemos as suas contribuições à sociedade, que vai desde a formação do Estado, como a criação de alguns municípios, de comunidades negras, perpassando os costumes, atingindo até a linguagem de origem banta, como os termos: “angu, banguela, batuque, bambo, bunda, cabaço, cachaça, cachimbo, caxumba, caçula, cafua, calombo, candomblé [...], dengue, dengoso, moleque [...], caponga etc.” (FERREIRA, 2009, p. 67).

Observa-se a enorme contribuição da população negra na sociedade cearense, que a História do Ceará insiste em omitir e que permanece invisível; portanto, essa história e cultura de herança africana não podem ficar fora do passado da nossa população. Nesse sentido, é preciso desmistificar, nos espaços escolares e não escolares, a ideia de que o Ceará não tem negros/as, seja por meio da história ou da cultura, e mostrar a grande influência desse povo ao nosso redor, o qual não enxergamos devido ao nosso olhar distorcido e racista em relação aos afro-cearenses.

Assim, a identidade de ser negro/a no Ceará não difere muito da do restante do País. Nas palavras de Gomes (2010), é no contexto histórico, político, educacional, social e cultural que os/as negros/as brasileiros/as formam suas identidades e, entre elas, a identidade negra, sendo esta uma construção pessoal e social, formada de diferentes maneiras.

Importante destacar que os encontros de formação no primeiro semestre possibilitaram aos/às professores/as e estudantes uma mudança no olhar em relação às questões raciais na sociedade e ao seu entorno. Assim, os vídeos e os textos até então discutidos visavam a contemplar um dos objetivos específicos ora proposto nesta tese, que era promover a formação de estudantes, professores e comunidade quilombola sobre os significados históricos, culturais e sociais da população negra e quilombola no Brasil.

Cabe mencionar que, após dois meses de construção do Numeq, começam a emergir necessidades de organização para um melhor funcionamento, como garantir nos encontros espaço de avaliação das atividades que foram desenvolvidas no quilombo, o compromisso dos extensionistas com o projeto (mesmo não havendo bolsa) e reorganização das intervenções.

Com as vivências no quilombo, começam as inquietações e a necessidade de um alinhamento coletivo para melhoramento das ações, pois, como ressaltamos, o grupo foi se construindo no processo. O que se tinha *a priori* era o objetivo da ação – não tínhamos nada de concreto sobre como ela se desdobraria, pois para mim, assim como para os/as outros/as professores/as, tudo era novidade.

Figura 18 – Encontro de formação do Numeq/ Figura 19 – Estudantes no encontro de formação



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 20 – Encontro do Numeq



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Fim do primeiro semestre, o compromisso e a parceria assumida pelos/as professores/as e alunos/as nos ajudaram no surgimento e concretização do Numeq. Partilhamos com eles/as as alegrias e os obstáculos que foram enfrentados no caminhar dessa construção coletiva, bem como novos conhecimentos e novas visões no que tange à temática racial na formação, compartilhando os saberes em parceria com as outras áreas do conhecimento.

3.2.2 Ampliação dos conhecimentos e análises críticas no segundo semestre

Segundo semestre de 2015. Iniciam-se as atividades e, para minha surpresa e alegria, alunos e professores do semestre anterior estão novamente no Numeq. O grupo cresce em números; no entanto, alguns professores e alunos, por incompatibilidade de horários e acúmulo de atividades, não permanecem no grupo, mas continuam indiretamente atuando

sempre que possível. Fiquei pensando sobre qual seria o significado daquela permanência. Talvez fosse a curiosidade de pesquisar a questão racial ou por estarem apaixonados por uma ideia nova de pesquisa.

As dúvidas se somavam a tantas outras que existiam: quais estratégias seriam trabalhadas para motivar tanto alunos/as quanto professores/as para abordar a questão racial em diferentes áreas? Como manter esse grupo consistente, de modo que o entusiasmo não fosse apenas a euforia do início? O caminho, mais uma vez, seria numa perspectiva extensionista e coletiva.

O grupo variou, no segundo semestre de 2015, de 30 a 35 pessoas, somando alunos/as e professores/as – um quantitativo alto para a proposta de um encontro de formação. A organização das atividades, tanto do encontro de formação quanto da intervenção no quilombo, melhorou em relação ao semestre anterior no que diz respeito à dinâmica da reunião, registros (relatoria), pautas, intervenções e avaliações.

No segundo semestre, tivemos um total de 11 encontros, sendo três dedicados às leituras e discussões de textos teóricos sobre a temática das relações raciais. Entre eles, destacamos: “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” (Kabenguele Munanga, 2003), “Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03” (Nilma Lino Gomes, 2011) e “As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras” (Danielle Celi dos Santos Scholz e Marta Irís Carmargo Messia da Silveira, 2014).

Também no encontro de formação, assistimos e analisamos criticamente durante cinco encontros filmes e vídeos abordando os temas que vínhamos trabalhando juntos. Exibimos os seguintes filmes: “O perigo de uma história única” (Chimamanda Adiche, 2014), “O xadrez das cores” (Marcos Schiavon, 2004), “Chico Buarque fala de racismo”, “Racismo na infância”, “A negação do Brasil” (Joel Zito Araújo, 2000) e “Ações Afirmativas” (Coletivo Justiça Negra, 2015).

Além desses momentos, foram utilizados três encontros para podermos organizar e planejar as intervenções, ou melhor, as ações coletivas no quilombo.

O primeiro encontro de formação do segundo semestre aconteceu no início de agosto. Compareceram 17 pessoas, dos quais 14 alunos e três professores. Iniciamos o encontro com uma acolhida, desejando boas-vindas aos participantes. Percebi a alegria do retorno e do reencontro.

Abordaremos, de forma sucinta, como se organizaram os estudos dos textos e vídeos nos encontros de formação durante o segundo semestre. De acordo com as tabelas 1C e 1D, a

dinâmica de discussão e debate de textos e vídeos sobre a questão racial permanece, mas, diferentemente do anterior, tivemos menos textos e mais vídeos sobre o racismo e desigualdades raciais: escolhi vídeos extraídos do YouTube de curta duração. Apostamos nessa estratégia pedagógica, visto o potencial no processo de ensino-aprendizagem e a dinamicidade ao trabalhar, através dos curtas, uma aproximação da temática racial para a realidade deles.

Tabela 1C – Vídeos discutidos nos encontros de formação 2015.2

1º encontro	“O perigo de uma história única” – Chimamanda Adiche (2014)
2º encontro	“O xadrez das cores” – Marcos Schiavon (2004)
3º encontro	“A negação do Brasil” – Joel Zito Araújo (2000)
9º encontro	“Ações afirmativas” – Coletivo Justiça Negra (2015).

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciamos o segundo semestre de 2015 com a exibição e discussão do vídeo “O perigo de uma história única”,¹⁸ da nigeriana Chimamanda Adiche (2014). A escritora aponta a história única como fonte de estereótipos, uma vez que toda a complexidade de uma pessoa e de um contexto é reduzida a um só aspecto. No vídeo, o exemplo apresentado é a imagem do continente africano como um lugar de guerra e fome.

Particularmente na sociedade em que vivemos, a identidade do/a negro/a vai estar no mundo da exclusão pela construção de estereótipos negativos relacionados à população negra, como já foi falado. Munanga (2009) diz que “ser negro/a é ser excluído” – daí a importância de reafirmar que a identidade negra é uma identidade política que carrega consigo uma população que foi destituída e excluída da participação política, econômica e do exercício da cidadania.

Partindo dessa perspectiva, percebe-se como são construídos os estereótipos negativos acerca da população negra. Hoje, sofremos as consequências dessa identidade, que foi cristalizada desde a escravização, associando ao/à negro/a tudo de ruim, inferior e negativo relacionado à cor da pele, negando e silenciando a grande contribuição que os escravizados africanos trouxeram para nós: a riqueza trazida da afrodíaspóra.

Reproduzimos e debatemos o vídeo “O xadrez das cores”,¹⁹ um curta-metragem de Marcos Schiavon (2004) que conta a história de Cida e Maria: a primeira, uma mulher negra,

¹⁸ Disponível em:

https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 10 out. 2018.

¹⁹ Disponível em: https://www.youtube.com/results?search_query=o+xadrez+das+cores+. Acesso em: 13 set. 2015. Curta-metragem “O xadrez das cores” (2004, 21 minutos), dirigido por Marco Schiavon. O vídeo narra a história de uma senhora branca que fica sob a guarda de uma empregada doméstica negra. A idosa não faz

trabalhadora, e Maria, uma idosa, viúva e extremamente racista. É uma história densa, que se desenvolve como um jogo de xadrez. No debate sobre o vídeo, foi discutida a questão da igualdade de oportunidades, os tratamentos diferenciados entre negros e brancos, a questão do lugar que a sociedade já construiu para o negro, ou seja, os lugares de submissão, frutos de um passado escravocrata.

Exibimos o documentário “A negação do Brasil”,²⁰ de Joel Zito Araújo (2000). O debate aconteceu sobre as principais ideias levantadas no documentário, entre elas a ausência do/a negro/a na TV, sua imagem subalterna, já que, quando aparece, assume papéis como os de empregadas domésticas, babás, mãe solteira – melhor dizendo, são personagens que refletem o preconceito racial gerado pela exclusão social da população negra no Brasil.

Sodré (1999) tece uma crítica sobre essa nova abordagem em relação à autoimagem da população negra, na qual o atual discurso midiático é mais estético do que político. Sobre esse assunto, esse mesmo autor ainda afirma que

No âmbito do mercado e da mídia trata-se da construção sógnico-imagística do Outro – o “negro/a”, um diferente já não mais singular, mas idêntico a si mesmo na base de traços idealizados de negritude, onde se minimiza a dimensão política em favor da promoção de uma autoestima individual, estético-mercadológica (SODRÉ, 1999, p. 255).

A veiculação da imagem do/a negro/a como o intelectual se dá de forma sutil, seja pela estigmatização quanto ao fenótipo (por exemplo, a cor da pele) ser motivo de inferiorização sobre o outro, seja pela presença mínima de negro/as na mídia ou pela predisposição dos negro/as para determinado esporte e até mesmo pela negação e inexistência do racismo pela mídia.

Ainda projetamos e debatemos o vídeo “Ações afirmativas”,²¹ do coletivo Justiça Negra – Luiz Gama (2015). Discutimos sobre os preconceitos de origem (EUA) e de marca

questão nenhuma de disfarçar seu racismo e utiliza o jogo de xadrez para humilhar a empregada, mas é justamente o jogo de xadrez que fará com que as personagens produzam reflexões que mudarão as suas vidas.

²⁰ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PrrR2jgSf9M&t=38s>. Acesso em: 13 set. 2015. O documentário dos anos 2000, com 1h30min de duração, é uma viagem na história da telenovela no Brasil e particularmente uma análise do papel nelas atribuído aos atores negros, que sempre representam personagens estereotipados e negativos. Baseado em suas memórias e em fortes evidências de pesquisas, o diretor aponta as influências das telenovelas nos processos de identidade étnica dos afro-brasileiros e faz um manifesto pela incorporação positiva do negro nas imagens televisivas do país.

²¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4LqprCAJ0w&t=53s>. Acesso em: 25 out. 2015. Projeto Diálogos realizado pelo Coletivo Justiça Negra – Luiz Gama, uma organização sem fins lucrativos que visa à promoção intelectual e econômica da juventude negra. Tem como missão o empoderamento intelectual e econômico da juventude negra, bem como influência no sistema de Justiça. Cultne esteve presente no plenário da Caarj/OAB com imagens e edição de Filó Filho, registrando a palestra do jornalista Carlos Alberto Medeiros, que discorreu sobre “O impacto das ações afirmativas no Brasil” com casa cheia, na sua maioria jovens de várias áreas, em especial a área de Direito (Cultne Acervo, 2015).

(Brasil), o racismo a partir da visão de Franz Boas, o mito da democracia racial e sobre ações afirmativas como algo que não acaba com o racismo, mas que oportuniza o acesso dos negros aos espaços a nós historicamente negados. Ao final, tanto estudantes como professores/as nos relataram que esse vídeo foi uma verdadeira aula sobre o negro no Brasil.

Os quatro vídeos destacados foram discutidos e debatidos nos encontros de formação e evidenciam que a imagem do negro/a carrega consigo formas de submissão, inferioridade e exclusão social, as quais acabam por construir uma identidade negativa, distanciando-o de sua autoaceitação. Ainda para Sodré (1999), a m dia desenvolve um papel central na produ o e reprodu o de preconceitos e do racismo, pois sua estrutura   construída por uma elite racista que vai corroborar com a desigualdade social, por meio da cor da pele.

De forma complementar   visão de Sodré (1999) ao se referir ao papel da m dia, consideramos que a imagem veiculada dos consumidores negros/as emergentes – seja pelo esporte, pela est tica, pelas novelas, entre outros – apenas disfarça o fim do racismo. Conforme nos retrata Sodré (1999, p. 244),

A m dia   o intelectual coletivo desse poderio, que se empenha em consolidar o velho entendimento de povo como público, sem comprometer-se com causas verdadeiramente públicas nem a afirma o da diversidade da popula o brasileira. O racismo modula-se e cresce   sombra do difusionismo culturalista euroamericano e do entretenimento rebarbativo oferecido às massas pela televisão e outros ramos industriais do espetáculo.

Nesse sentido, podemos perceber que são construídos estereótipos, folcloriza es e animaliza es em torno do/a negro/a pela m dia. Tal fato ocorre, segundo Sodré (1999), devido ao perfil do ser negro/a como anticidad o no século XIX, quando herdou uma autoimagem, na maioria das vezes, vinculada a algo negativo, ruim, comprometendo a forma o da sua identidade, ficando sem referência e perdendo suas raízes fenotípicas e africanas, desejando, assim, a miscigena o.

A clareza ou a brancura da pele persiste como marca simbólica de uma superioridade imaginária, atuante em estratégias de distin o social ou de defesa contra as perspectivas “colonizadoras” da miscigena o.   uma inclusão perversa e diferenciada da popula o negra, por meio da desigualdade de oportunidades e do acesso aos serviços públicos.

Seguindo a mesma abordagem dos vídeos na discussão das questões raciais, os textos debatidos no segundo semestre complementaram teoricamente o aprendizado dos/as professores/as e estudantes nos encontros de forma o, como nos mostra a tabela 1D.

Tabela 1D – Textos discutidos nos encontros de formação 2015.2

6º encontro	“Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia” – Kabenguele Munanga (2003)
7º encontro	“Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03” – Nilma Lino Gomes (2011)
8º encontro	“As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras” – Danielle Celi dos Santos Scholz e Marta Irís Carmargo Messia da Silveira (2014)

Fonte: Elaborado pela autora.

Revisitamos um texto que já tínhamos estudado no semestre passado, chamado “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”, e discutimos o vídeo “Relações étnico-raciais”, ambos do professor Kabenguele Munanga (2003). Debates sobre os conceitos de discriminação e preconceito, sendo colocado em pauta se existe diferença entre esses termos ou não.

O que difere esses termos é que o preconceito é subjetivo, é um “pré-conceito”, algo mais da própria pessoa, como uma ideia. Discriminação é o ato de diferenciar e classificar as pessoas de acordo com suas diferenças, causando violência, podendo ser física ou falada.

Discutimos também sobre raça como uma ideologia que é parte do pensamento social brasileiro – etnia que está atrelada à cultura, ou seja, tudo que rodeia a pessoa, como a cultura, o território, a religião etc.

Dessa forma, ao final do texto, o que ficou de positivo foi que devemos enfrentar o racismo, não com a violência, mas com a não compactuação de atos, como brincadeiras, piadas, violências, agressividade etc.

Fizemos a leitura coletiva do texto: “As práticas racistas no contexto escolar: a influência na saúde mental das crianças negras”, de Danielle Celi dos Santos Scholz e Marta Irís Carmargo Messia da Silveira (2014). Apesar de dar uma maior dinamicidade nas discussões e debates do Numeq por meio de vídeos, como já destacamos, o grupo sentiu a necessidade, a partir da última intervenção no Quilombo Sítio Veiga, de realizar leituras sobre a temática racial – o que particularmente me deixou muito feliz. Por isso, é preciso compreender que é necessária uma formação contínua e permanente referente à educação das relações raciais, quer seja por meio de vídeos ou textos. É primordial potencializar nossos conhecimentos em torno dessa discussão e enaltecer os seus valores positivos nos espaços de educação formal e não formal.

Esse foi o primeiro texto, no qual especificamos uma área – neste caso, a Psicologia. Foi uma leitura simples e acessível, que ocasionou uma discussão bastante produtiva. Falamos sobre a ausência de referências negras na escola, além de ser um espaço permeado de práticas

racistas e discriminatórias. Discutimos o racismo à brasileira, o racismo educacional, os reflexos do racismo na escola, a autoestima da/o aluna/o negra/o, e ainda pontuamos a importância da formação da identidade negra desses alunos.

Dessa forma, o Numeq, mesmo indiretamente, estava contribuindo como novos saberes desses alunos, tendo visto uma falha em seu processo curricular. O caminho da extensão universitária escolhido pelo projeto solidifica o grupo, no qual os seus integrantes estavam trabalhando na construção de uma educação antirracista.

Debatemos sobre “Educação, relações étnico-raciais e a Lei nº 10.639/03”, da estudiosa Nilma Lino Gomes (2011). Pontos relevantes acerca do texto foram as novas posturas na superação das desigualdades raciais, o direito à diferença, ações afirmativas, rompimento com o silenciamento, saída do estado de neutralidade, raça social, alteridade, ressignificação do negro brasileiro, a importância da autoidentificação.

Interessante destacar o quanto os encontros de formação foram necessários para contribuir na desconstrução de conceitos enraizados e visões distorcidas em relação ao racismo, preconceito e discriminação racial, às identidades negras, manifestações culturais afro-brasileiras oriundas de uma sociedade racista que não nos enxerga como produtores de conhecimento.

Figura 21 – Reinício das formações/ Figura 22 – Momento do lanche no segundo semestre



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 23 – Apresentação da temática pelo professor de Arquitetura



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Com as transformações alcançadas com o desenvolvimento da pesquisa-intervenção na instituição, por meio dos encontros de formação acima relatados com o projeto de extensão, tentamos, na medida do possível, somar, ampliar olhares e contribuir na mudança da visão de mundo e sensibilidade diante da questão racial, tanto dos/as estudantes quanto dos/as professores/as.

Nesse sentido, ao serem questionados sobre os conteúdos e textos discutidos no encontro de formação, pudemos pensar numa educação antirracista: 17 responderam que sim e apenas um respondeu que não. Ao serem questionados de que forma isso acontecia, destacamos as respostas no quadro 1A, logo abaixo:

Quadro 1A – Síntese das respostas dos/as estudantes sobre como os conteúdos e textos discutidos no encontro de formação ajudaram a pensar numa educação antirracista

Estudantes	Compreensão declarada
Arquitetura 3	Abriu os olhos para grande parte das lutas étnico-raciais.
Direito 3	A partir do momento em que você passa a ser sujeito de ação e intervém desconstruindo a forma como o racismo se manifesta.
Odontologia 1	Traziam temas bem polêmicos, e as discussões me fizeram ter outras visões sobre o assunto.
Psicologia 4	Fazendo questionar o que é uma educação racista, como ela está propagada na sociedade e como atuar de maneira inversa, para educar para o respeito às diversidades e contribuir para a diminuição do racismo nas instituições de ensino e em todos os setores sociais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressaltamos que a resposta da estudante de Psicologia 4 nos atenta “[...] para educar para o respeito às diversidades e contribuir para a diminuição do racismo [...]”, e essa visão mais abrangente permitiu à estudante o reconhecimento da diferença e de trazer à tona essa discussão no ensino superior privado – e, pelo menos na dimensão da extensão, isso esteve presente. Os textos discutidos foram fundamentais para desconstruir conceitos e estigmas, como bem relataram os/as outros/as estudantes, mas tem aquele que não teve a contribuição necessária.

Estamos inseridos numa sociedade onde a branquitude e o eurocentrismo são normas tidas como universais. Dessa forma, incentiva o desejo de ser branco, na tentativa de assimilar os padrões europeus, assim desvalorizando o diferente, o diverso – despertando o brasileiro cordial que oculta e apaga a diversidade do nosso país, a qual é pluricultural e pluriétnica, o que chega a ser bem contraditório. E, nessa armadilha da cordialidade brasileira, precisamos e devemos ficar atentos para não naturalizar o racismo e desconstruir a ideia de uma democracia racial, trazendo à tona os saberes, vozes e produções intelectuais daqueles que são silenciados estruturalmente.

É importante desde logo esclarecer que não se trata de abolir as origens europeias da escola [...]. Com o enegrecimento da educação se propõe escola em que cada um se sinta acolhido e integrante, onde as contribuições de todos os povos para a humanidade estejam presentes, não como lista, sequência de dados e informações, mas como motivos e meios que conduzam ao conhecimento (GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 41).

O Numeq permitiu, a partir das leituras, reflexões e vivências, que os/as estudantes e professores/as tivessem uma visão abrangente e uma consciência política e histórica acerca das opressões, mais especificamente do racismo. O projeto de extensão em questão atingiu avanços positivos nesse sentido: os novos conhecimentos apreendidos pelos/as estudantes e professores/as sobre as relações raciais possibilitaram uma reeducação no que concerne a essa questão, contribuindo no combate e enfrentamento do racismo na instituição, nos seus futuros ofícios.

Voltamos à resposta da estudante de Psicologia 4, ao colocar a diversidade como centro nesse debate. Gonçalves e Silva (2011) nos alerta em relação a essa antiga discussão no Brasil, o qual aparece no cenário educacional nos anos 1990, seguindo a história de lutas pela inserção cidadã na sociedade por grupos historicamente oprimidos.

O Brasil se descobre multicultural: na tentativa de conexões entre a diversidade e o currículo, emerge o fenômeno do multiculturalismo. Silva (2011, p. 85) afirma:

O multiculturalismo, tal como a cultura contemporânea, é fundamentalmente ambíguo. Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os “problemas” que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante.

Essa mesma autora nos ajuda a compreender o multiculturalismo como uma questão educacional ou curricular. Os grupos culturais dominados (mulheres, negros, homossexuais) começaram uma imensa crítica ao modelo do currículo universitário tradicional. Eles consideravam esse currículo como soberano e privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Nesse sentido, os grupos culturalmente dominados almejavam um currículo universitário mais representativo das contribuições das mais diversas culturas.

No entanto, Candau (2016) nos alerta para a problemática multicultural, a partir do momento em que promove uma política de universalização e de igualdade de oportunidades, mas sem colocar em xeque o caráter monocultural e homogeneizador enraizado na cultura escolar. Outra questão do multiculturalismo consiste em assumir uma visão essencialista da formação das identidades culturais – entretanto, pensarmos e agirmos na perspectiva de homogeneização traduz uma tática colonial.

Gonçalves e Silva (2011) faz uma crítica às sociedades multiculturais como o Brasil, pois, para ela, enquanto não se resolverem os problemas decorrentes das opressões e discriminações, mais difícil é para essas sociedades tornarem-se justas e democráticas. Assim, a inclusão apenas no currículo não é suficiente: faz-se necessário integrar lutas contra as injustiças.

O que hoje se propõe é o diálogo aberto entre as culturas. Mignolo (2007, p. 316) apresenta uma definição de interculturalidade bastante interessante:

A interculturalidade deve ser entendida no contexto do pensamento e de projetos descoloniais. Ao contrário do multiculturalismo, que foi uma invenção do Estado-acional dos EUA para conceder “cultura” enquanto mantém “epistemologia”, interculturalidade nos Andes é um conceito introduzido por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos. A interculturalidade, na verdade, significa interepistemologia, um diálogo intenso que é o diálogo do futuro entre cosmologia não ocidental e ocidental. Aqui você acha exatamente a razão por que a cosmologia ocidental é universal (em suas diferenças) e imperial, enquanto o pensamento e as epistemologias descoloniais tiveram que ser pluriversais: aquilo que as línguas e a cosmologia não ocidentais tinham em comum é terem sido forçadas a lidar com a cosmologia ocidental.

Isso quer dizer que Mignolo (2008) propõe refletir acerca da interculturalidade na tentativa de romper com a violência epistêmica, provocando e promovendo o questionamento e a construção de alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizado dominante presentes na dimensão educacional. Dessa forma, segundo Candau (2016), há uma cisão da visão essencialista das culturas e identidades culturais, o que possibilita o reconhecimento das diferenças culturais. Assim, temos elementos essenciais para a construção de uma sociedade democrática.

A resposta da estudante de Psicologia 4 nos fez refletir sobre como é desafiador para a educação brasileira a proposta da interculturalidade e, para tanto, há um chamado a considerar a questão racial no âmbito do debate, dada a sua forte presença na construção histórica, social, cultural, política e identitária da nossa sociedade (GOMES, 2010).

O quadro 1B trata do mesmo questionamento feito aos/as estudantes anteriormente: dos cinco professores, apenas dois justificaram suas respostas. Apesar de todos assinalarem positivamente que os textos discutidos ajudaram a pensar numa educação antirracista, os professores de Odontologia e Arquitetura não entraram no desdobramento da questão. Talvez, para esses professores, eles não tenham interferido nas suas ações pedagógicas, apenas na sua ótica diante das questões raciais.

Quadro 1B – Síntese das respostas dos/as professores/as sobre como os conteúdos e textos discutidos no encontro de formação ajudaram a pensar numa educação antirracista

Estudantes	Compreensão declarada
Psicologia	Mudaram minha percepção sobre as construções sobre o conceito de raça, racismo e complexificaram as minhas atitudes e ações como educadora e pessoa em relação aos alunos, principalmente os negros.
Direito	Ajudaram a pensar em metodologias que auxiliassem o pensamento crítico dos alunos para a questão, estimulando a abertura ao tema e mostrando a necessidade da prática antirracista.

Fonte: Elaborado pela autora.

As duas professoras possuem uma interpretação mais crítica diante das questões raciais: nas suas respostas reverbera uma inquietação diante do racismo, do preconceito, da discriminação e da desigualdade racial. Dessa forma, pode-se pensar em estratégias e práticas pedagógicas mais democráticas, ressaltadas na fala das referidas professoras pesquisadas.

Importante destacar a dimensão formadora da extensão universitária. Como afirma Calderón (2007), é um espaço para que estudantes, professores e parceiros vivenciem e deem concretude a valores democráticos que favoreçam o respeito aos direitos humanos – no nosso caso, a questão racial. As respostas das professoras vêm ao encontro do que o autor afirma. O

Numeq ampliou as experiências dos professores e alunos na construção de novos saberes e deu os primeiros passos na perspectiva de educação intercultural por meio de uma experiência antirracista.

A professora do Direito nos provoca a pensar um pouco mais sobre o diálogo intercultural. Nessa proposta, somos desafiados a ressignificar currículo, práticas, dinâmicas e relações entre os diferentes. Mas, para que isso aconteça, é necessário haver uma ruptura com os processos de homogeneização, bem como curricular e epistemologicamente, que silenciam e ocultam as diferenças, reproduzindo uma visão monocultural e colonial dominantes.

A partir da resposta da professora do Direito, “auxiliar no pensamento crítico do aluno”, lembramos que, parafraseando Boaventura dos Santos Sousa, Candau (2016) ressalta que, para construir um projeto educativo emancipatório, precisamos recuperar a capacidade de indignação e integrá-la na formação de subjetividades inconformista e rebeldes. Segundo Santos (2007), a cultura escolar está imbricada de práticas e de formações de subjetividade individualistas, alicerçada numa sociedade de consumo e de mercado. Dessa maneira, comprometem a criticidade e o questionamento da homogeneização, terminando por fortalecê-lo. A educação intercultural, contrariamente, fomenta uma formação de subjetividades inconformistas e estimula os processos coletivos que sejam capazes de questionar o *status quo*, uma prática pedagógica que pauta o reconhecimento dos diferentes na busca da construção de justiça social. A educação intercultural entende que

[...] romper com este *daltonismo cultural* e ter presente o *arco-íris das culturas* nas práticas educativas supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e sala de aula. Exige valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo o intercâmbio e o reconhecimento mútuo [...] (CANDAUI, 2016, p. 31).

No entanto, é possível identificar que a educação intercultural dialoga com a educação antirracista; esta tem como objetivo, de acordo com Cavalleiro (2001), o reconhecimento positivo da diversidade racial, um cotidiano que respeite a diferença não apenas no discurso, mas na prática. E aquele, como falamos anteriormente, visa a estimular o diálogo entre os saberes e os conhecimentos ocidentais e não ocidentais nos processos de ensino-aprendizagem.

Corroborando com a visão de Tavares e Freitas (2016), a qual reconhece a relevância da extensão no processo formativo, a valorização e o reconhecimento dela como um espaço

integrador contribui para a construção de um saber significativo tanto para estudantes quanto para professores/as.

Embora as respostas dos/as estudantes e dos/as professoras reconheçam a relevância do aprendizado logrado com os textos, vídeos e diálogos nos encontros de formação, ainda não foi alcançado o desejável como as rupturas epistemológica e curricular no que tange à questão racial no seio acadêmico aqui em questão. Rompemos com o silenciamento, despertamos inquietações, enalteçemos novos saberes a partir da pesquisa-intervenção – esses também são elementos propulsores para se alcançar mudanças de uma educação antirracista.

A seguir, relatamos sobre o incentivo à pesquisa do Numeq durante a vigência no Centro Universitário. Destacamos os artigos produzidos a partir das experiências vivenciadas no projeto de extensão ora proposto.

3.2.3 Incentivo à pesquisa

A pesquisa e a extensão fazem parte do tripé acadêmico, juntamente com o ensino. No entanto, ao reportarmo-nos à IES privada, sabe-se da deficiência dos dois primeiros elementos que constituem tal tripé. O não incentivo à pesquisa, bem como à extensão, são práticas comuns no âmbito acadêmico, porém a potência no processo de ensino-aprendizagem que emergem desses lugares é de extrema importância para os/as estudantes e professores/as e para a educação das relações raciais.

A pesquisa é um terreno fértil para semearmos as produções acadêmicas com a temática racial, mas somos oriundos de uma formação na qual o currículo reflete um conhecimento ancorado no eurocentrismo, na monocultura do saber, compactuando com o racismo epistêmico. Entretanto, a inserção dos/as negros/as no seio acadêmico como professores/as, como afirma Oliveira (2016), contribui para atuarem como sujeitos de seu próprio conhecimento científico, ou seja, em uma mudança na visão de ciência, em um tipo de conhecimento diferente do então produzido na universidade, segundo esse autor.

Cabe notar que as pesquisas com a temática racial por parte desses/as professores/as e intelectuais negros/as enaltecem a questão racial como um posicionamento social e político, enveredada a luta antirracista na instituição acadêmica. Gomes (2010, p. 492-493) elenca os tipos de conhecimento que se desdobram a partir daí, a saber:

(b) desenvolvem pesquisas que privilegiam a parceria com os movimentos sociais, (c) extrapolam a tendência ainda hegemônica no campo das ciências humanas e sociais de produzir conhecimento sobre os movimentos e seus sujeitos e (d) produzem

conhecimento articulado com as vivências desses sujeitos nos (e com) os movimentos sociais.

Com isso, faz-se necessário, a partir da reflexão de Gomes (2010) e Oliveira (2016), a convergência entre militância política e a produção epistemológica a respeito da realidade racial a partir da sua própria vivência racial, em contraposição à construção e à difusão do conhecimento científico hegemônico arraigado pelo racismo em sua dimensão ideológica, que insiste em dizer que não produzimos conhecimento.

Faz-se necessário, diante desse cenário, redefinir ciência e de qual ciência estamos falando numa perspectiva de democratizá-la, uma epistemologia contra-hegemônica na qual possa existir a interlocução e o diálogo entre os diversos saberes, contribuindo na produção de novas epistemes.

O incentivo à pesquisa descrito neste tópico foram as ações produzidas durante o ano de 2015, pois o Numeq, no primeiro semestre, como vimos no início do capítulo, desenvolveu muitas atividades que precisavam ser transformadas em pesquisa. A necessidade surgiu no segundo semestre daquele ano, a partir do momento em que os eventos acadêmicos fora da instituição começavam a ter submissão de trabalhos aberta. Mas não consegui conduzir os alunos e professores para despertar a pesquisa, pois naquele momento o direcionamento era de organização e qualidade nas intervenções no quilombo, bem como nos encontros de formação.

Sempre nos encontros havia os momentos dos informes, em que falávamos sobre os eventos abertos e a importância de participar deles, como por exemplo: Mundo Unifor, Artefatos da Cultura Negra no Ceará (Juazeiro do Norte), Semana Universitária da Uece, entre outros. Sondamos a possibilidade da nossa participação, mas ela não chegou a se concretizar. Isso dificultou a organização dos artigos, pois nesse momento as questões discutidas no Numeq eram para compreender melhor as relações raciais, subsidiar-se de aspectos teóricos que possibilitassem uma qualidade nos debates nas intervenções do quilombo. Como já falamos anteriormente, tanto os alunos quanto os professores não tinham uma leitura sobre as relações raciais, sendo o Numeq, para a maior parte dos integrantes, o primeiro contato com essa temática.

Até então tratada como pano de fundo, a questão da pesquisa começou a ser debatida e se fazer presente na semana acadêmica da instituição, uma forma de dar visibilidade ao que vínhamos desenvolvendo no projeto de extensão. Dessa forma, no final do mês de setembro, apresentei ao grupo propostas de temas para submissão de artigos. Esse seria o momento para apresentarmos ao Centro Universitário os primeiros resultados do grupo: era chegado o momento de socializar o que era o Numeq e o que foi desenvolvido ao longo do referido ano.

As ações do projeto de extensão começam a repercutir na instituição. A relação da extensão universitária e da questão racial, bem como o grau de comprometimento e envolvimento dos alunos e professores nas práticas no quilombo, refletiu numa forma peculiar de agir e pensar uma educação antirracista.

Todavia, a semana acadêmica foi o ponto de culminância para iniciarmos a escrita do que estava sendo desenvolvido. Era uma forma de amadurecer a pesquisa, que até aquele momento não havíamos conseguido organizar. Dessa maneira, reuni algumas propostas de temas que contemplassem todas as áreas envolvidas do Numeq e me coloquei à disposição para eventuais dúvidas. Os professores ficaram responsáveis por orientar seus alunos sobre as devidas produções.

Em relação à pesquisa, foram submetidos e aprovados cinco artigos (três pôsteres e duas apresentações orais) para a semana acadêmica, sendo o pôster do curso de Odontologia intitulado “Educação em saúde para crianças quilombolas: relato de experiência”; uma apresentação de pôster do curso de Arquitetura e Urbanismo foi chamada de “A identidade dos objetos quilombolas cearenses na perspectiva do design atitudinal e da semiótica”; outro pôster da Arquitetura e Urbanismo foi “O olhar sobre o Quilombo Sítio Veiga: espaço, cultura e sociedade”. As duas apresentações orais foram do curso de Psicologia, intituladas “Um olhar sobre a juventude do Quilombo Sítio Veiga” e “Racismo e saúde mental: reflexões sobre as consequências do preconceito racial no adoecimento mental”.

A pesquisa converge de forma positiva. Nesse primeiro momento, percebeu-se uma quantidade bastante significativa de trabalhos submetidos e aprovados. Foi de suma importância esse número de trabalhos para que os professores e alunos vissem o potencial da questão racial no ato da pesquisa – e o Numeq, em particular, tornou-se um caminho propício e viável. Sobre a abordagem racial na semana acadêmica, creio que esses foram os primeiros trabalhos junto à instituição. Importante ressaltar que a produção do conhecimento adveio da interação dos saberes apreendidos nos encontros de formação, nas intervenções do quilombo e no meio acadêmico.

Na ocasião, ainda reflexo da semana acadêmica, o curso de Arquitetura, com o pôster intitulado “O olhar sobre o Quilombo Sítio Veiga: espaço, cultura e sociedade”, teve o trabalho premiado em terceiro lugar pela relevância do tema e da pesquisa. Ficamos extremamente felizes com a premiação, visto a importância do trabalho tanto para o Numeq quanto para o curso de Arquitetura. Salienta-se que, na oportunidade, traz para o centro do debate a questão racial, ocupando um lugar de produção do conhecimento numa instituição de ensino superior e particular.

Para dar uma visibilidade fora da instituição e darmos início no que tange à pesquisa, na XIV Jornada Odontológica dos Acadêmicos da UFC houve a apresentação do trabalho intitulado “A inserção da odontologia no Núcleo Multidisciplinar de Estudos Quilombolas – Numeq”. Foi um relato de experiência explanado por uma das participantes do Numeq e estudante do curso de Odontologia. Destacou-se a relevância do trabalho, que foi elogiado e parabenizado pelos avaliadores mediante a iniciativa e a inovação na área da saúde.

Figura 24 – Estudante de Odontologia na apresentação do trabalho



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Tivemos uma publicação internacional, ainda em outubro. Foi apresentado no IV Congresso Internacional Del Conocimiento, em Santiago, Chile, simpósio nº 20, o trabalho “Intercessões de gênero, raça e movimentos sociais: olhares comparativos sobre diferentes representações”. Ali, a professora do curso de Direito relatou a apresentação do artigo no Chile “Múltiplos Olhares sobre o Quilombo Sítio Veiga: interlocução dos cursos de Educação Física e Direito da Faculdade Católica Rainha do Sertão Quixadá-CE”. Durante o evento, sua intervenção foi bastante elogiada. Foi ressaltada pelo grupo presente a importância de esse trabalho ser desenvolvido numa instituição particular.

Figura 25 – Apresentação do trabalho sobre o Numeq no Chile



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

A extensão universitária pode ser compreendida como um processo importante – juntamente com a interdisciplinaridade – para um compromisso em relação às questões raciais na universidade, pois exerce um papel referencial perante a sociedade. Assim, deve ser entendida sobre a interação da universidade com a sociedade, uma vez que integra o tripé acadêmico. Juntamente com o ensino e a pesquisa – de forma indissociável –, pode proporcionar transformações sociais, por meio de suas ações.

Para Tavares e Freitas (2016), o sentido da interdisciplinaridade tem uma relação estreita com a relação dialógica e integradora entre os saberes como basilar para a constituição do conhecimento. Dessa forma, é preciso conseguir dialogar com os saberes das demais áreas do conhecimento sem perder de vista o objeto de estudo: no nosso caso, a questão racial. A troca de saberes integrados existe como forma de democratização do conhecimento, tendo a relação dialógica entre universidade e sociedade como importante papel para o processo formativo dos/as estudantes, bem como dos/as professores/as.

Japiassu (1992) atenta para uma problemática acerca da prática interdisciplinar. Para ele, o que existe nas universidades são “encontros pluridisciplinares” persuadidos de ideias interdisciplinares. Dito de outra forma, o interdisciplinar não é algo que se ensina ou se aprenda: é algo que se vive. Ainda para esse autor, é possível verificar uma prática interdisciplinar, por meio do compromisso dos/as estudantes e professores/as por meio da colaboração, sem perder de vista o princípio de indissociabilidade. Sendo assim, o Numeq foi um projeto de extensão que possibilitou aos/às estudantes e aos/às professores/as vivenciar ações antirracistas também no campo da interdisciplinaridade.

Portanto, percebe-se na extensão um elemento propulsor onde se processa o conhecimento interdisciplinar, pois, de acordo com Santos (2007), proporciona aos/às

estudantes uma visão global diante da troca de saberes acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento e a compreensão dos saberes populares presentes na sociedade.

A seguir, dissertamos sobre uma ação que seria desenvolvida pelo Numeq durante a sua permanência na instituição – mas o racismo institucional não permitiu que acontecessem as atividades relacionadas ao mês da Consciência Negra.

3.2.4 Alusão ao mês da Consciência Negra

Com os desdobramentos do Numeq, no segundo semestre daquele mesmo ano surgiu o desejo da construção da I Semana da Consciência Negra durante a Semana Universitária, que aconteceria em novembro de 2015. A proposta seria a construção coletiva das atividades no encontro de formação. Assim, o projeto da I Semana da Consciência Negra seria feito e submetido para aprovação da direção da instituição.

Dessa maneira, a parceria mais uma vez seria de extrema importância para a execução do evento. Teríamos a questão racial como centro e, partindo desse pressuposto, desencadearia algumas atividades, como: Feira Preta – Economia do Negro; mesa sobre mulheres negras; dança afro; direitos humanos e relações étnico-raciais; saúde da população negra; patrimônio material e imaterial; exposição fotográfica e exibição de filmes.

No encontro de formação, falamos sobre a I Semana da Consciência Negra. O projeto tinha sido submetido e estava esperando a resposta da direção; se aprovado, seria a primeira vez que a temática racial seria contemplada na Semana Universitária daquela instituição. Seguindo o planejamento para executar a I Semana da Consciência Negra, tínhamos que criar um nome para inserir na programação acadêmica da universidade. Foram sugeridos dois nomes, entre os quais Expressão Afro-Brasileira e Expressão Negra.

No encontro de formação do final do mês de outubro, ainda não tínhamos a resposta da direção sobre a I Semana da Consciência Negra – Expressão Negra. Dessa forma, colocamos em prática nosso plano B, ou melhor, começamos os preparativos para a palestra sobre ações afirmativas no ensino superior.

O valor de um desses eventos seria inegável pelo produto obtido através do projeto de extensão nesse primeiro ano de atuação, pois precisávamos enegrecer a universidade com atividades e ações que permitissem a visibilidade das questões raciais no âmbito acadêmico. Dessa forma, o evento estava programado para acontecer no dia 5 de novembro – afinal, tudo teria de sair como planejado e ter um impacto positivo na universidade.

Assim sendo, foi fundamental a participação dos alunos do Numeq na organização do evento, ao se disponibilizarem para estar nos espaços e contribuir para o sucesso dessa ação. Para um melhor acompanhamento da atividade, dividiram-se os alunos em comissões: credenciamento, ornamentação do auditório, cerimonial, organização do tempo de fala dos palestrantes, lista de presença, divulgação (redes sociais, escolas e universidades da região). Para ficar mais atrativo, a palestra teria o valor de quatro horas de atividades complementares, carga horária contabilizada para a formação.

A proposta da palestra apenas foi possível pela parceria e trabalho do Numeq, conquistada durante um ano de trabalho e que tão rapidamente repercutiu suas ações. Assim, é chegado o momento de socializar o produto obtido através do Numeq e de trazer à tona a discussão sobre a relação racial no ensino superior.

Entre o final do mês de outubro e o início de novembro, tivemos o indeferimento para a I Semana da Consciência Negra – Expressão Negra. Foi um banho de água fria. Ainda pensei em realizar a ação sem a ajuda da instituição, mas não quis passar por cima da decisão da direção. A notícia chegou a mim pelo meu coordenador, que veio me questionar sobre o “alto” valor do projeto Expressão Negra em relação ao da Educação Física, pois este estava aquém daquele.

No entanto, não consegui entender o porquê da conversa, e dizia isso para ele. Entretanto, no decorrer do diálogo ele pontuou que o meu “sustento” ou “dinheiro” era fruto do meu trabalho no curso de Educação Física, e não como coordenadora do Numeq. Naquele momento, ele deixou transparecer o quanto o meu trabalho à frente do grupo estava incomodando. A visibilidade do projeto de extensão ora proposto – e consequentemente a minha pela instituição – gerou ciúmes, e isso para mim passou despercebido. Por isso o coordenador nunca perguntava sobre o Numeq. As nossas reuniões sempre aconteciam no bloco da Educação Física, pois não tínhamos sala fixa. Em nenhum momento ele tocava no assunto das ações do projeto, e foram raras as conversas que tive com ele sobre o grupo, quando quis compartilhar o que tinha de positivo.

Saí da reunião muito desestabilizada. Confesso que ali houve uma desvalorização do meu trabalho como coordenadora do Numeq. Nunca descumri minhas funções de professora do curso de Educação Física. Depois fiquei me perguntando sobre o porquê dessa chamada. O que havia incomodado tanto? Pela primeira vez, me deparei com o racismo institucional: essa atitude do coordenador revelou o quanto é difícil difundir ações positivas no combate ao racismo. A raiva dele ao falar, ao chamar a atenção, fez com que eu tivesse um outro olhar em relação à coordenação (que nunca apoiou, mas também não impediu que o Numeq

acontecesse) e à instituição, que até aquele momento sempre tinha apoiado as ações do Numeq em relação à infraestrutura.

Creio que um dos fatores do indeferimento do “Expressão Negra” partiu em princípio do próprio nome. Depois, analisando mais friamente, poderia ter deixado I Semana da Consciência Negra, um “nome” mais receptivo. No entanto, isso não justifica a ausência de algumas ações que poderiam acontecer. A coordenação de extensão responsável pela organização da Semana Universitária nem se dispôs a conversar sobre essa possibilidade. Diante do acontecido, senti-me, de repente, perdida e desacreditada.

Com a resposta negativa para a “Expressão Negra”, nos preparamos para executar o plano B, a palestra em novembro. Tudo estava preparado e organizado para o acontecimento da ação, cartazes prontos para a divulgação, alunos superenvolvidos e motivados. Parecia que estávamos no caminho certo para a realização da primeira palestra com a temática racial dentro da universidade.

Entretanto, dois dias antes do evento, sou chamada pela coordenação acadêmica da instituição para ser questionada sobre o projeto que submeti da palestra, pois qualquer atividade que fosse desenvolvida era necessária ser submetida para deferimento ou não da referida coordenação. Porém, o fato é que sou questionada sobre a justificativa do projeto em relação a algumas categorias, como: eurocentrismo, racismo, discriminação racial, mito da democracia racial, entre outros que são problematizados.

No parecer negativo emitido pelo vice-reitor, destaquei alguns pontos, a saber: princípio da igualdade, a partir da CF-88, cristianismo como superação da escravidão, com citação de passagens bíblicas, e colocar fim à preocupação da instituição em se instaurar um clima indesejável após a palestra – e ainda reafirmar que a faculdade é, antes de tudo, “católica”.

Com justificativas, inclusive reforçadas por argumentos bíblicos e pela meta cristã de salvar todos, propunham, os colonizadores, civilizar povos que tinham costumes, religiões, comportamentos, mentalidades, estranho do seu ponto de vista europeu (GONÇALVES E SILVA, 2010, p. 21).

A referida autora critica o conceito de civilização que se consolida no século XVIII, criada pelos europeus para reiterar a sua cultura como superior e única civilizada. A resposta do vice-diretor vem a corroborar esse tipo de pensamento racista e colonizador.

Diante do exposto, o diretor acadêmico perguntou se seria eu que iria ministrar a palestra. Digo que não, e ele ressalta a importância de a palestrante evitar levar ao público

qualquer declaração que comprometesse a verdade histórica. Ele afirmou que fazia questão de estar no dia da palestra, e eu falei que seria um grande prazer.

Saí da reunião sem chão e, ao ler o despacho do vice-reitor, fiquei mais perplexa com tal decisão. Naquele momento, não sabia o que fazer diante de mais uma vez sofrer racismo institucional. Tive que ter outra saída – afinal, ao ser advertida, continuar com o plano B seria um risco, pois jamais tiraria a autonomia de qualquer palestrante, além de ser algo constrangedor.

Diante dos fatos, decidi abortar a palestra. Por paradoxal que pareça, a solução dada à desestabilização do racismo institucional sofrido foi recorrer ao diálogo com o grupo. Em relação à palestra, falei do indeferimento sem entrar em detalhes sobre o ocorrido. De certa forma, não quis demonstrar minha decepção ao grupo para preservá-los. Assim, reorganizamos a Semana da Consciência Negra, dessa vez no quilombo.

Fiquei me perguntando o motivo desses acontecimentos. Visibilidade do Numeq? Trazer para o centro do debate a questão racial? Foram sequências de atitudes racistas em um curto espaço de tempo. O fato de apoiar estruturalmente o Numeq não quer dizer que a instituição tivesse as portas abertas para o debate das relações raciais. O que quero dizer com isso é que esses dois momentos foram importantes, pois estávamos trabalhando as lacunas do próprio currículo da instituição, e ao mesmo tempo extensão e a pesquisa, ou seja, os pilares da universidade.

O Numeq tomou grandes proporções. Todavia, houve uma barreira da própria instituição em relação à nossa atuação, pois era permitida a discussão sobre a questão racial fora da universidade – no quilombo –, mas o inverso não era viável. Souza (2011, p. 79) nos atenta para o conceito de racismo institucional como sendo “[...] a operação pela qual uma dada sociedade internaliza a produção das desigualdades em suas instituições”.

Ademais, descreveremos como as atividades aconteciam no Quilombo Sítio Veiga. Separamos por cursos as ações extensionistas de forma a compreender os desdobramentos no chão do quilombo, contribuindo para uma experiência e vivência antirracista.

3.3 Relação teoria-prática no fazer pedagógico antirracista: o Numeq no Quilombo Sítio Veiga

Neste tópico, abordamos como os desdobramentos teóricos estudados nos encontros de formação anteriormente referidos desembocam no fazer extensionista no Quilombo Sítio

Veiga, o qual possibilitou uma ampliação na aprendizagem, bem como uma nova forma de trabalhar e pensar as relações raciais num viés antirracista no ensino superior privado.

Os desdobramentos das ações foram construídos a partir dos encontros de formação/grupo de estudos – ou seja, a relação da teoria e da prática. O que foi trabalhado e estudado se transforma em ações, que visam ao quilombo, bem como a contribuição para a construção da identidade negra quilombola.

A pesquisa-intervenção foi uma ferramenta fundamental para propiciar uma vivência antirracista por meio da extensão universitária. A observação participante foi o instrumento escolhido para colher os dados da pesquisa ora proposta, possibilitando descrever as atividades desenvolvidas em 2015 pelos cursos participantes do Numeq. Os registros das nossas intervenções se deram por diário de campo, vídeos e fotografias.

Além de contemplar os objetivos específicos da tese ora proposta, mostra algumas possibilidades pedagógicas e caminhos metodológicos possíveis para aplicação da Lei nº 10.639/03 e contribuição nos cursos nas áreas de exatas, saúde e humanas. Sousa Santos (2007) nos convida a pensar sobre os saberes emancipatórios contra-hegemônicos, ou seja, uma reflexão epistemológica deve incidir não nos conhecimentos em abstratos, mas nas práticas de conhecimento e seus impactos em outras práticas sociais. Ainda para esse autor, os novos modos de produção do conhecimento exigem outros espaços.

3.3.1 Curso de Educação Física

A prioridade das atividades por parte da Educação Física foi a contação de histórias com as crianças. A ideia de trabalhar a identidade negra com esse grupo foi construída ao longo do processo no quilombo e a partir das observações realizadas nas primeiras ações no Veiga. A proposta foi abordar a temática racial de maneira lúdica: tocamos em pontos cruciais e importantes para o fortalecimento da identidade negra, como a aceitação do cabelo, racismo na infância, ancestralidade, entre outras discussões peculiares que incidem principalmente sobre as crianças negras. Todavia, numa comunidade quilombola e com uma liderança que pauta essa questão, percebeu-se a carência em relação à questão racial especificamente com as crianças da comunidade.

Durante o período de intervenções com as crianças quilombolas, priorizaram-se livros infantis que possuíssem personagens negros para que eles se reconhecessem nas histórias contadas e como forma de assimilação do conhecimento. Após a contação, trabalhamos com

desenhos, colagens e massa de modelar. Desse modo, teríamos uma melhor compreensão do assunto levantado.

Os livros que foram trabalhados nas intervenções no Veiga foram: “Mundo *Black Power* de Tayó” (Kiusam de Oliveira, 2013), “Cabelo de Lelê” (Valéria Belém, 2007), “Minha mãe é preta, sim!” (Patrícia Santana, 2008), “Zumbi: o pequeno guerreiro” (Kayodê, 2009). Além disso, exibimos o vídeo: “Pode me chamar de Nadi” (Déo Cardoso, 2009). A escolha das histórias se fez de forma pessoal, ou seja, primeiro eu lia e conhecia os livros que iriam compor a intervenção, necessariamente e como um dos requisitos era conter personagens negros/as e trabalhar positivamente a questão da identidade negra. Desta forma, não caíamos no erro de escolher qualquer livro ou que não contemplasse nosso objetivo maior que seria o enfrentamento do racismo e a construção identitária das crianças negras quilombolas.

De forma breve, vou apresentar cada livro que foi utilizado nas ações desenvolvidas no quilombo. O livro de Kiusam de Oliveira, “Mundo *Black Power* de Tayó” (2013), conta a história de Tayó, a qual é uma menina negra que tem orgulho do seu *black power*, enfeitando-o das mais diversas formas, mas sofre e enfrenta os preconceitos dos coleguinhas da escola. A autora nos traz uma personagem cheia de autoestima e transforma o enorme cabelo crespo de Tayó numa metáfora para a riqueza cultural de um povo. A autora narra, de forma lúdica, o que pode ser bem traumático na vida real, pois as crianças negras sofrem demais com os xingamentos que recaem sobre a cor da sua pele e seus traços físicos. Falar sobre cabelo, principalmente para as meninas negras, é de extrema importância, visto que cada vez mais são submetidas a processos de alisamentos para se adequar aos padrões. O ambiente escolar é o espaço onde elas são inicialmente confrontadas com o racismo e conseqüentemente daí vem a falta de preparo dos educadores para tratar sobre a temática racial.

“O cabelo de Lelê”, da autora Valéria Belém (2007), nos apresenta Lelê, que se sente incomodada com o que vê no espelho e começa a se perguntar – de onde vêm tantos cachinhos? Sem saber o que fazer, ela puxa e estica os cabelos, tentando entender de onde vieram tantos cachinhos. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana. São cabelos de todos os tipos, penteados diversos e enfeites lindos, cada um mais belo que o outro. Ela ama ver aquilo e sai por aí, com os cabelos ao vento, brincando e exalando a sua felicidade. Ela percebe que seu cabelo é a sua marca, seu cabelo conta histórias e, além de tudo, vê a beleza que existe nele. O livro termina com Lelê amando o que ela vê, seus cabelos.

Posteriormente, mostramos ilustrações de Lelê com seus vários tipos de cabelos e pedimos para cada um escolher os que mais gostaram. Os participantes recortaram cerca de quatro ou cinco imagens, colaram no papel e depois fixamos na parede para que cada um pudesse ver o do outro. Um garoto chamou minha atenção: ele tinha uma deficiência física e participou poucas vezes das ações, pois seu deslocamento era muito difícil. Percebi que ele não escolheu nenhum dos cabelos, então me aproximei dele e perguntei:

- Você não vai cortar nenhum desses cabelos? Ele falou: - Não gostei de nenhum desses cabelos. E eu retruquei: - Tu olhou direito, olha o monte de cabelo, olha de novo, não acredito que dentre esse tanto de cabelo tu não achou um bonito... - Não, não. - Olha direito. Dessa forma, ele olhou novamente e escolheu quatro tipos de cabelos que ele achou bonito. Depois eu falei: - Olha aí, viu? Tu olhou direito e encontrou os cabelos bonitos. Ele começou a rir.

Figura 26 – Exposição da atividade de colagem pós-contação de história Cabelo de Lelê



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 27 – Atividades de colagem pós-contação de história Cabelo de Lelê



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Depois da atividade de colagem, pedimos para que agora eles desenhassem seus próprios cabelos. Com essa atividade, quisemos mostrar a questão da diferença, que não existe um modelo único, que cada um era belo e bonito com aquilo que possui. Trabalhamos principalmente a valorização do cabelo, que, para a população negra principalmente, é alvo de muitas brincadeiras racistas e de inferiorização da sua estética. Isso resulta, muitas vezes, na negação do ser negro.

Ainda numa mesma perspectiva da contação de história, foi exibido o curta “Pode me chamar de Nadí”, do cineasta cearense Déo Cardoso (2009), já relatado anteriormente, pois foi um dos vídeos utilizados no encontro de formação.

Assim como o livro de Kiusam de Oliveira (2013) e Valéria Belém (2007), Déo Cardoso (2009) também nos traz essa narrativa tão atual e sobre a qual a cada dia precisamos falar: os cabelos, temas silenciados e omitidos na escola e fora dela. Se não forem trabalhados podem gerar feridas enormes e um afastamento da sua identidade e da sua pertença étnica.

A importância do corpo e do cabelo no processo de construção da identidade, principalmente do ser negro/a, são ferramentas fundamentais. São marcas de como o negro/a se vê e é visto pelo outro e carregam um forte significado no mundo simbólico – porém, o cabelo traz consigo um imaginário de inferioridade.

Seguindo o mesmo pensamento de Gomes (2003), há espaços em que o cabelo é sinônimo de revalorização, de afirmação, de pertença, que acaba nos remetendo, de forma consciente ou não, a uma ancestralidade africana ressignificada no Brasil. Podemos citar o movimento *hip-hop*, que utiliza essa corporeidade e estética de forma bastante positiva; o movimento *Black Power*; bailes *black* da década de 1970, entre outros. Daí, podemos perceber como é complexa a construção dessa identidade numa sociedade onde nos deparamos diariamente com ações discriminatórias e com olhares negativos no que se refere ao ser negro/a. Portanto, a corporeidade e a estética são consideradas fortes marcas e traços construtores da identidade negra.

Quantas vezes são ouvidas piadas pejorativas relacionadas a sua imagem, como “*nega do cabelo pixaim*”, “*cabelo de Bombriil*”, “*nega do óleo*”, entre tantas outras. A naturalização de tais agressões racistas é nítida, podendo ser internalizadas pelo/a negro/a – o que pode propiciar uma inferioridade em relação ao outro. Por isso, precisamos ressaltar a autoestima e a identidade do ser negro/a de maneira positiva (GOMES, 2003).

Foi apresentada ao grupo a história de Patrícia Santana (2008), chamada “Minha mãe é negra, sim!”. A autora nos conta sobre o garoto Eno, que é levado a se perguntar sobre a sua origem. A professora sugere que o menino pinte o desenho da mãe, negra, de amarelo, por ser

uma cor mais bonita. Diante do preconceito sofrido, sua tristeza não cabia no coração, pois a mãe que ele tanto amava era tão linda, e era tão difícil contrariar a professora. Mesmo triste, Eno procurou no dicionário uma explicação para a palavra preconceito, mas não obteve muita resposta. Ele permanecia triste, até que o avô teve uma conversa decisiva com ele, aconchegando-o com todo o amor.

Após a apresentação, foi distribuída massa de modelar para cada criança desenhar a família. Foi interessante, pois um deles disse: “minha mãe é negra”. A discussão enquanto estavam manuseando a massa de modelar era de saber se a mãe era negra ou não. Outro fato curioso foi que uma das meninas, que estava participando da intervenção, falou que não conheceu sua mãe, pois ela tinha falecido – mas ela estava fazendo a avó, que era quem a criava. Os detalhes da cor e dos cabelos foi o que mais me chamou a atenção.

Figura 28 – Representação da mãe construída com massa de modelar



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 29 – Atividade com massa de modelar/ Figura 30 – Contação de história “Minha mãe é negra, sim!”



Fonte: Acervo Numeq, 2015.



A autora nos relata uma história que se adapta muito bem à nossa realidade: a ausência das discussões raciais, tanto na escola como fora dela, reafirmando sentimentos e representações negativas em torno do ser negro/a, o que acaba perpetuando a cordialidade do “racismo à brasileira”.

Para falar um pouco da ancestralidade e do respeito à nossa história, contamos a história “Zumbi: o pequeno guerreiro”, de Kayodê (2009). O autor traz uma versão infantil e bem animada dos pequenos Zumbi dos Palmares e de Dandara, falando de resistência, de luta e principalmente de liberdade.

Figura 31 – Contação de história na Semana da Consciência Negra



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 32 – Atentos/as à história “Zumbi, o pequeno guerreiro”



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Essa foi a última contação que fizemos em comemoração à Semana da Consciência Negra, que acontece todos os anos no Sítio Veiga. Quisemos abordar a história do grande guerreiro Zumbi, mas numa linguagem apropriada, para que eles pudessem assimilar o que foi falado. Depois, pedimos para cada um desenhar o que tinha entendido da história e partilhar sua ideia sobre Zumbi dos Palmares.

Importante observar que Gomes (2003) reflete sobre a escola não ser o único lugar permitido para que a educação aconteça, nem o professor o detentor de todo o saber e único responsável pela sua prática, considerando que há diferentes e diversas formas e modelos de educação. Aponta, ainda, ser importante refletirmos sobre esse processo, sejam eles escolares ou não escolares, pois muitas vezes existem práticas educativas que acontecem paralelamente à escola – por exemplo, nas ONGs, nos movimentos sociais, nos grupos juvenis, na extensão universitária, entre outros –, que precisam ser legitimadas e consideradas pelos educadores escolares e que necessitam ser estudadas nos processos de formação de professores.

3.3.2 Curso de Arquitetura e Urbanismo

As ações realizadas aconteceram com os jovens, juntamente com o curso de Psicologia, na mesma perspectiva de protagonismo juvenil e de pertença, fortalecendo vínculos dos jovens quilombolas com a comunidade.

Em nossas primeiras conversas da liderança com o curso de Arquitetura, colocou-se a necessidade da criação de um espaço de leitura no Veiga. Nas nossas primeiras ações, ainda se cogitou essa possibilidade: os jovens identificaram os espaços para possível idealização da

demanda da comunidade. Posteriormente, o grupo foi dividido em duplas ou trios para traçar estratégias de implantação do espaço de leitura, como listar os livros que iriam compor o acervo; DVDoteca; brinquedoteca; oficina de construção de brinquedos com materiais recicláveis; entrevista com os mais velhos da comunidade para o registro de brincadeiras da comunidade, sendo uma forma de preservação da cultura local. Podemos perceber que a ideia do Espaço de Leitura, apesar de ter partido de uma necessidade da comunidade, deveria ser trabalhada de forma dialogada com os jovens. Assim, acreditávamos que estaríamos sensibilizando-os para o protagonismo juvenil e despertando-os para o sentimento de pertença.

Entretanto, no decorrer do processo, levaram-se para o Numeq as dificuldades de implantação, e ficou definido que não faríamos quaisquer alterações no espaço-território – primeiramente por não ter apoio financeiro por parte da instituição, e também por não fortalecer a ideia de que a Arquitetura estava ali para modificar o espaço, muito pelo contrário: o que se almejava era uma perspectiva popular da arquitetura, sem necessariamente haver uma modificação do espaço.

Levamos a decisão para a liderança da comunidade, falamos das nossas dificuldades em relação à concretude do Espaço de Leitura, lamentamos não poder contemplar a demanda. Logo, redefinimos as atividades do curso de Arquitetura no quilombo, e foi apresentada ao Numeq a proposta de se realizar o levantamento censitário da comunidade, com a aplicação de questionários contendo perguntas que atendessem a todas as áreas do grupo, construindo uma base de dados do Sítio Veiga para subsidiar nossas pesquisas.

Assim, as atividades foram reformuladas e os/as estudantes passaram a realizar um levantamento e o mapeamento da comunidade. Com a ajuda de moradores, conheceram a delimitação do território quilombola e fizeram também uma visita às casas da comunidade. Nesse contexto, foram obtidas informações acerca do número de homens e mulheres, idosos, adultos, jovens e crianças, da infraestrutura básica da comunidade, da cultura e do reconhecimento de cada morador como quilombola – essa última em associação ao grau de parentesco com o membro mais antigo da comunidade, seu Joaquim –, à sua história, aos seus costumes, bem como à sua materialidade arquitetônica (GRANGEIRO; MAIA; NOGUEIRA, 2017).

Ainda de acordo com os referidos autores, as maneiras de morar e suas relações, as formas das casas e os costumes estão dentro de uma rede de criação, algo construído pela cultura, que se passa a chamar de patrimônio imaterial.

Importante observar, de acordo com os mesmos autores, que a permanência do quilombo no tempo e no espaço é fruto da adaptação à realidade local, o que não significa que

ela perdeu sua identidade como comunidade negra, mas sim que passou por um processo de aglutinação de novos saberes e fazeres. As trocas de informações e aprendizados foram internalizadas pelos moradores e passaram a fazer parte do cotidiano daquelas pessoas. As novas técnicas de construção que foram agregadas, tanto pelas inovações e condições financeiras como pelas questões de terras, não descaracterizaram a comunidade: pelo contrário, impulsionaram a adaptação ao local, fator importante para sua permanência.

Após a primeira coleta de dados, por meio de questionários (disponíveis nos apêndices) e levantamento fotográfico, foram gerados mapas contendo o levantamento genealógico dos habitantes, relacionando-os com suas respectivas casas, com um plano geral da comunidade no território e uma possível divisão tipológica das construções quilombolas a partir de suas fachadas. A formação desses mapas permitiu construir hipóteses para uma leitura tanto histórica como espacial sobre a ocupação do território do Sítio Veiga.

Além da aplicação dos questionários, do registro fotográfico e do mapeamento histórico e espacial do Quilombo, os/as estudantes de Arquitetura facilitaram duas oficinas durante a Semana da Consciência Negra na comunidade quilombola: turbantes e máscaras africanas.

A oficina de turbante aconteceu no mês de novembro durante a Semana da Consciência Negra do Quilombo Sítio Veiga. Na oportunidade, contribuímos na facilitação das oficinas, e a de turbante era uma delas. A escolha da oficina foi coletiva do Numeq, visto que as temáticas de intervenção estavam direcionadas à identidade negra – assim, era mais do que oportuno contemplar essa oficina.

Como já falamos no decorrer deste texto, o cabelo e o corpo negro são representações de posituação na construção da identidade negra. Na oficina se historicizou sobre a temática, falamos de seus diversos sentidos e significados – por exemplo, as diversas etnias do continente africanos e suas posições sociais, e posteriormente fizemos as diferentes formas de amarração. Ainda na exposição da oficina, ressaltou-se o turbante como um símbolo de resistência e autoestima da população negra, bem como de seus valores identitários, políticos e de pertencimento étnico. Todavia, Lody (2004, p. 19) afirma que “o espaço da cabeça identifica a pessoa. A cabeça e os cabelos têm esse poder sobre as pessoas: quem é, o que faz, qual o seu lugar no grupo, na sua comunidade, na sociedade”.

Os tecidos para a confecção dos turbantes foram adquiridos por nós: cotizamos-os entre os/as professores/as do Numeq e realizamos três diferentes tipos de amarrações. Durante a oficina, houve alguns relatos como: “eu nunca tinha soltado o cabelo”, “achava bonito o turbante, mas nunca tive a coragem de usar”, “pensava que era difícil colocar o turbante”. O uso

desse adorno implica também uma prática política dos movimentos afro-diaspóricos, tendo a África como referencial identitário, histórico e estético que legitima práticas e costumes.

Figura 33 – Roda de conversa sobre a história do turbante



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 34 – Primeira amarração de turbante durante a oficina



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Lody (2004) é categórico ao afirmar a influência da cultura africana na cabeça dos negros brasileiros. Os penteados e turbantes são, na opinião do autor, “um dos nossos fortes elos com a África e [...] um modo criativo de ser ‘africano’ no Brasil” (LODY, 2004, p. 19).

A culminância da oficina de turbante foi no desfile da noite cultural, em que as jovens quilombolas e mulheres afirmaram sua identidade e elevaram sua autoestima desfilando com esse adorno. O turbante foi utilizado pela primeira vez por mulheres durante as jornadas da Dança de São Gonçalo.

A oficina de máscaras africanas seguiu a mesma dinâmica da de turbantes: primeiramente falou-se sobre a história, bem como a simbologia para o povo africano, utilizado principalmente em eventos religiosos e sociais como forma de representação dos espíritos dos antepassados.

Domingues (2015) ressalta que as máscaras para os povos africanos têm um significado espiritual e religioso; contudo, elas são usadas em celebrações, nascimentos, rituais de iniciação, colheita, entre outras ocasiões. Entretanto, as máscaras africanas para outras culturas são vistas como algo exótico, não muito diferentes das indumentárias, cabelos, turbantes, entre outros elementos que a cultura ocidental, principalmente, enxerga como diferente, exótico, e não como cultura.

Ainda de acordo com a mesma autora, as máscaras variam em formas, estilos, tamanhos, material utilizado, uso e significados, sendo um elemento identitário fundamental de cada etnia e atestando a riqueza e o patrimônio cultural africano.

Há várias formas de se confeccionar as máscaras africanas. Optamos por fazê-las com papel dupla face, tanto pela facilidade de encontrar o material e pelo manuseio dos participantes quanto pelo custo-benefício. O produto da oficina foi utilizado como ornamentação no local da Dança de São Gonçalo.

Figura 35 – Produção final da oficina de máscaras africanas



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 36 – Oficina de máscaras africanas



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Foram criados canais de comunicação e divulgação das ações do projeto de extensão como uma ferramenta de comunicação dos integrantes do Numeq e também uma forma de visibilidade das ações que eram desenvolvidas nos encontros de formação e de intervenção no Quilombo Sítio Veiga. A responsabilidade e o gerenciamento de alimentar as mídias digitais, tais como Facebook²², Instagram²³ e o blog,²⁴ ficavam por conta dos/as estudantes do Escritório Modelo de Arquitetura e Urbanismo (Toca) e sob a supervisão do professor de Arquitetura.

Destacamos que a Arquitetura nos possibilitou olhar por um viés cultural, trazendo, tanto para a comunidade quanto para os seus alunos, a valorização da cultura local, da memória, da tradição oral, a Dança de São Gonçalo como patrimônio imaterial, ou seja, elementos essenciais para a construção da identidade e da pertença do povo quilombola.

3.3.3 Curso de Direito e Fisioterapia

²² Facebook: <https://www.facebook.com/groups/708577962596808/?fref=ts>.

²³ Instagram: www.instagram.com/@numeq.

²⁴ Blog: www.numeq.wordpress.com.

A proposta inicial do curso de Direito foi trabalhar numa perspectiva dos direitos humanos. Dessa forma, poderia perpassar vários assuntos de interesse do quilombo, como o direito a terra, educação, saúde, entre outros. Inicialmente as intervenções se aplicaram às mulheres do Veiga, na qual se discutiram alguns conceitos como raça, racismo e identidade. Nesse caso, as atividades foram desenvolvidas por meio de músicas, vídeos e imagens. Tivemos o cuidado de não constranger aquelas que não eram alfabetizadas, possibilitando que se autoexcluísem das atividades propostas.

As atividades do curso de Fisioterapia iniciaram apenas em maio daquele referido ano. A entrada tardia no Numeq deu-se pela incompatibilidade de horário da professora, impedindo-a de efetivar ações no quilombo. A Fisioterapia foi o único curso que teve uma participante sob a supervisão da professora. Não houve adesão com os outros cursos. Mas o que tem a ver esse curso com o quilombo? – creio que esse foi o questionamento de muitos alunos do curso. No entanto, trabalhar e discutir o SUS e o Plano Nacional de Saúde Integral da População Negra²⁵ foi de suma importância tanto para a aluna e a professora quanto para a comunidade quilombola. Uma aprendia com a outra e vice-versa.

As mulheres do Veiga são muito organizadas. Há uma consciência política por parte delas, engajamento nas lutas quilombolas e nas questões raciais. Dessa forma, sugerimos aos referidos cursos trabalhar numa proposta de informatização, ou seja, de levar elementos que subsidiassem a informação e o conhecimento no que concerne aos direitos quilombolas nas mais diversas esferas. Assim, as mulheres poderiam subsidiar o debate para reivindicar melhorias para o quilombo.

Na primeira intervenção, os/as estudantes do curso de Direito dividiram-se nos grupos das crianças e de mulheres. Na ocasião, aconteceu a apresentação do Centro de Assessoria Jurídico Popular (Cajup), bem como das crianças que participaram da atividade. Após esse primeiro momento, juntamente com os alunos da Educação Física, houve a contação de história “Mundo *Black Power* de Tayó”, de autoria da Kiusam de Oliveira (2013), já referenciado nas ações do curso de Educação Física.

Depois da contação, houve a construção do mural “Quem sou eu?”. Na oportunidade, foram distribuídas revistas para que os participantes recortassem imagens com que elas se identificavam. No entanto, percebemos, durante a colagem no mural, muitas representações de

²⁵ Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que tem por objetivo combater a discriminação étnico-racial nos serviços e atendimentos oferecidos no Sistema Único de Saúde, bem como promover a equidade em saúde da população negra (Ministério da Saúde, 2007).

peças brancas, visto que nas revistas há pouca circulação e visibilidade da população negra. Terminado o mural, foi questionado às crianças sobre a dificuldade de se encontrar imagens que as representassem.

Figura 37 – Contação de história com as crianças/ Figura 38 – Construção do mural “Quem sou eu?”



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 39 – Crianças procurando figuras para construção do mural



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Interessante ressaltar que, ao final da intervenção, foi perguntado quem queria usar a peruca *black power* para ficar igual à personagem Tayó. No primeiro momento, todas as

crianças recusaram-se a usá-la, pois acharam muito feia. Para quebrar a resistência e de forma lúdica, coloquei a peruca e perguntei o que eles acharam: uns disseram que acharam bonito, outros não opinaram, alguns riram, e aos poucos outros alunos colocaram também o *black power*. Depois da sensibilização, três crianças das 12 que estavam presentes utilizaram a peruca.

Figura 40 – Atividade pós-contação de história/ Figura 41 – Utilização da peruca *black power*



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Os/as alunos/as que facilitaram as atividades ficaram bastante intrigados pela negação do uso da peruca *black power* por parte das crianças quilombolas. Percebi a dificuldade na condução quando as crianças responderam de forma negativa à atividade. Passa no imaginário que essas comunidades já possuem toda a identidade formada em relação à questão racial, o que não se concretiza na realidade.

Parte-se da premissa de que esse era um assunto muito delicado e ao mesmo tempo complexo, pois tratar de identidade negra com crianças quilombolas não é algo fácil, visto a ausência dessa discussão nos espaços de formação, como a escola. A atividade proposta não surtiu o resultado esperado pelos estudantes-facilitadores. Todavia, compreendemos que mesmo as comunidades tradicionais necessitam pautar a discussão racial desde a sua base para romper com o silêncio que concerne à identidade negra quilombola.

Paralelamente, outros alunos do curso de Direito fizeram também sua primeira intervenção com o grupo de mulheres. Na ocasião, apresentou-se o Cajup. Depois, foram distribuídas entre as participantes algumas imagens, e a partir daí debatemos sobre alguns conceitos, como raça, racismo, preconceito, etnia.

Terminada a atividade, pedimos para as mulheres ficarem atentas à letra da música “Racismo é burrice”,²⁶ do compositor e cantor Gabriel O Pensador, a qual retrata o racismo, o preconceito e a discriminação em geral como uma burrice coletiva. Fala também sobre a opressão da elite por meio da relação servil e da superioridade em detrimento aos oprimidos. A musicalidade é um dos princípios africanos, e por meio dela é possível trabalhar didaticamente as questões raciais.

Figura 42 – Primeira roda de conversa com as mulheres/ Figura 43 – Roda de conversa com mulheres



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Para finalizar, foi realizado o teste das bonecas.²⁷ Trata-se de um vídeo que mostra um teste com crianças, mediado por psicólogos americanos. A proposta é que as crianças escolhessem entre duas bonecas, uma negra e outra branca, em diversas questões, como, por exemplo, a mais bela, a mais legal, a má. Mas a nossa proposta foi o que as mulheres falariam para a boneca negra. Essa atividade nos gerou muito expectativa; entretanto, não surtiu o resultado desejado, pois houve uma repetição nas falas, como: você é bonito, você é guerreira, entre outras. A condução na facilitação não permitiu um maior aprofundamento na atividade.

Por mais que as mulheres tivessem conhecimento em relação à questão racial, a forma e a estrutura das atividades propostas podem ter inibido a participação de algumas mulheres. Outro fator foi a vergonha ao falar e a própria inexperiência dos alunos nesse tipo de intervenção e com uma temática que não é fácil de se abordar, mesmo num projeto de extensão, visto a ausência dessa discussão na universidade, principalmente no que concerne ao curso de Direito. Mas foi uma experiência construída em conjunto, na qual ensinar e aprender a partir da convivência com o quilombo torna-se essencial.

²⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WZUycmYkT6M>. Acesso em: 14 fev. 2018.

²⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CdoqqmNB9JE>. Acesso em: 20 out. 2018.

Os alunos que foram à primeira ação com as crianças optaram em sair, devido às outras atividades que desenvolviam, não havendo condições de conciliar bem com as dificuldades que vivenciaram, relatadas anteriormente.

Dessa forma, a intervenção aconteceu apenas com as mulheres. Retomamos a atividade do debate anterior de alguns conceitos, como raça, racismo e etnia, por meio de imagens retiradas e veiculadas nas redes sociais. Elas relataram o racismo que sofriam tanto dentro como fora do quilombo. Tocou-se em um assunto muito delicado e peculiar para a comunidade, que é a questão da posse da terra. A professora do curso conduziu o diálogo na perspectiva de compreender tal fato e como a Assessoria Jurídica Popular da universidade poderia contribuir nesse processo. Visto que esse coletivo estava se organizando, não tivemos nenhum encaminhamento jurídico no que diz respeito à questão da terra.

Juntamente com as crianças, o grupo de mulheres assistiu ao filme “Pode me chamar de Nadí”, do cineasta cearense Déo Cardoso (2009), já relatado anteriormente. Ao final, pedimos para desenhar a cena que mais chamou atenção.

Figura 44 – Mulheres e crianças assistindo a *Pode me chamar de Nadí*



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Interessante notar que, nessa atividade, mães e filhos estavam discutindo a mesma temática, uma realidade comum que acomete a maior parte da população negra, que é o cabelo, assumir nossa identidade por meio do cabelo – uma discussão pertinente dentro do quilombo, que também sofre e é vítima do racismo. Parafraseando Gomes (2011, p. 54), “[n]a construção da sua identidade na sociedade brasileira, o negro, sobretudo a mulher negra, constrói sua

corporeidade, por meio de um aprendizado que incorpora um movimento tenso e dialético de rejeição/aceitação, negação/afirmação do corpo”.

Para tanto, precisamos, antes de mais nada, atentar para as formas como são abordadas as temáticas raciais. A corporeidade/cabelo produz conhecimento, é rica em significado e história e necessita ser ensinada e aprendida desde criança ao adulto, quer seja na escola, no quilombo ou extramuros escolares.

Após dois meses do início das ações no quilombo, a intervenção do curso de Fisioterapia aconteceu com as mulheres. Na ocasião, houve a apresentação e discussão sobre a carta dos direitos dos usuários do SUS. Todas desconheciam a existência de tal documento, uma importante ferramenta para que o cidadão conheça seus direitos e deveres no momento de procurar atendimento de saúde.

A primeira intervenção do segundo semestre do referido ano foi planejado e aconteceu de forma interdisciplinar com o curso de Fisioterapia, que tiveram como foco a saúde da população negra. E por que trabalhar essa temática?

Vimos que, diante de tantas ausências no quilombo, abordar essa questão foi de extrema relevância, possibilitando pensar estratégias coletivas de acesso à saúde por meio da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. O pano de fundo foi levar a informação no que diz respeito ao direito à saúde. Dessa forma, estaríamos contribuindo para que as mulheres pudessem reivindicar nos espaços propícios e usar a informação a favor da comunidade quilombola.

Convivemos diariamente com a violência e a violação dos direitos humanos, em que a cidadania e a regra de civilidade não são respeitadas. Telles (2000) chamou tal situação de “legalidade truncada”, que seria a garantia dos direitos sociais constituídos perante o Estado, mas que não conseguiram ser consolidados.

Assim, a lei não se faz vigorar, tornando o Estado ineficaz em relação às suas próprias regulações. É em meio a esse cenário público, plural e ambíguo que se difundiu a ideia e a consciência do “direito a ter direitos” – isto é, a busca da cidadania, como luta e conquista, e a reivindicação dos direitos, questionando a sociedade a partir de uma negociação possível entre MS e Estado (TELLES, 2000).

Dessa forma, na intervenção dos cursos foi questionado ao grupo de mulheres o que elas entendiam por saúde e quais os problemas do sistema de saúde. Das seis participantes, todas responderam que saúde era ausência de doença – apenas uma respondeu contrariamente, falando também da falta de saneamento básico, falta de qualidade de vida, bem como a ausência

de informações. Após esse primeiro momento, houve a exibição de vídeo sobre saúde da população negra,²⁸ seguida de debate.

Interessante ressaltar o desconhecimento dessa política pela maior parte das mulheres presentes. Pressupõe-se que essa política beneficie tal população; no entanto, há uma desinformação e ausência de acesso a esse direito para quem realmente o utilizaria.

Destacamos que as intervenções foram espaços para fazer as participantes refletirem e discutirem sobre aquele direito, visto que a ausência de informações leva os usuários a não usufruir do que lhe é direito, o qual muitas vezes é violado e não chega às comunidades quilombolas.

Os alunos que facilitaram a atividade explicaram sobre a importância dos conselhos de saúde e da representatividade nos espaços de deliberação e definição da política, além de pressionar os órgãos de saúde do município e do Estado para efetivação de tal política.

Figura 45 – Roda de conversa sobre saúde da população negra



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Como sugestão e encaminhamento da atividade, houve a proposta de criação do conselho local, e a ideia principal seria cobrar das outras instâncias o direito à saúde da comunidade quilombola amparado na Política Nacional de Saúde Integral da População Negra. Quatro pessoas se candidataram para compor o conselho, pois tal mecanismo de participação popular seria o primeiro passo para a participação do conselho municipal e a formalização de tal

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QJ4lCkDKhqY>. Acesso em: 13 fev. 2018.

espaço na comunidade. Ao final da atividade, foram entregues livretos sobre a saúde da população negra.

A última intervenção do curso de Direito aconteceu no mês de outubro daquele ano. Na ocasião, a temática foi comum para todos os grupos: fez-se referência à Dança de São Gonçalo. A proposta foi sensibilizar para o mês de novembro, quando a comunidade comemora a Semana da Consciência Negra, e a culminância do evento é com a realização da Dança de São Gonçalo.

Dessa forma, as atividades deram-se pela apresentação de outras formas de festejar São Gonçalo em outras regiões. Exibimo-lhes uma reportagem do Globo Rural²⁹ sobre outras formas de celebrar e adorar o referido santo.

Importante destacar a curiosidade de cada uma delas durante a exibição da reportagem e a compreensão de que existem diversas formas de celebrar as graças alcançadas por São Gonçalo, que variavam de cultura para cultura e não acontecia apenas no quilombo.

Figura 46 – Mulheres assistindo à Dança de São Gonçalo no próprio quilombo



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Após a breve discussão sobre a reportagem, exibimos o primeiro vídeo gravado pelo Numeq dos festejos de São Gonçalo de 2014. A felicidade estampada e a alegria em cada uma das mulheres ao se verem no vídeo foi um momento muito gratificante para todos nós.

²⁹ Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/4362287/programa/>. Acesso em: 14 fev. 2018.

Pedimos para cada uma desenhar ou pintar sobre a importância da Dança de São Gonçalo. Ao expor sobre o que foi pedido, palavras como ancestralidade, fé, promessa, boa colheita e tradição foram proferidas ao referirem-se aos desenhos. Infelizmente, não retomamos a discussão da criação do conselho local de saúde, ocorrida no encontro passado.

Ao final das atividades convidamos todas elas a estarem presentes no alpendre da casa da Ana Eugênio, pois lá foram expostas algumas fotos da festa de São Gonçalo de 2014, e a comunidade não possuía registro fotográfico sobre as edições dos festejos. Mais uma vez, a felicidade tomou conta de todos, e foi uma alegria para nós a possibilidade de proporcionar aquele momento para a comunidade.

Um ponto a ser destacado, como salienta Gonçalves e Silva (2011), é prestar atenção nas formas e meios que nossos alunos utilizam para aprender, pois, mesmo vivendo em situação de opressão, como é o caso dos quilombolas, eles são capazes de ressignificar positivamente seus jeitos de ser, viver, pensar. Parafraseando a autora, “[...] vamos confirmar o que há muito aprendemos, ou seja, que ensinar e aprender implicam convivência [...]”. Foi justamente o que aconteceu com os dois referidos cursos quando se propuseram a trabalhar com a saúde da população negra: o processo de ensino-aprendizagem foi mútuo.

3.3.4 Curso de Psicologia

O referido curso teve participação ativa desde o início, pois as reuniões do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Psicologia, Arte e Educação (Gepae) convergiram com os encontros do Numeq, possibilitando dessa forma que os alunos que já integravam o referido grupo pudessem debater sobre a questão racial.

As ações da Psicologia priorizaram o protagonismo juvenil quilombola, ou seja, potencializar a liderança da juventude arraigada em torno da questão racial. Entretanto, a temática abordada foi nova tanto para os alunos quanto para os adolescentes, e a aprendizagem aconteceu de forma mútua no espaço extramuro e dentro do quilombo.

Preconizaram-se ações que pudessem estimular a relação com o quilombo por meio da concepção freiriana da dialogicidade,³⁰ permitindo dessa forma o fortalecimento de vínculo e

³⁰ A comunicação dialógica, como condição humana de seres programados para aprender, conscientes de sua inconclusão e convictos do que sabem e do que ignoram, implica co-intenção das pessoas aos objetos que pensam, problematizam e transformam. Por isso, a relação dialógica, voltada ao conhecimento do mundo, não pode significar transferência ou depósito de saberes que uma pessoa mais capacitada realiza sobre a outra. Ela representa o encontro de sujeitos interlocutores que buscam criticamente a significação dos fatos, seus porquês e suas conexões com outros, no contexto em que acontecem mediante relações democráticas, horizontais (FREIRE, 1987; 2005).

do sentimento de pertença com o território e favorecendo o empoderamento da juventude quilombola. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. O diálogo é tratado como um fenômeno humano em Paulo Freire: “se nos revela como algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra”. Quando nos referimos à dialogicidade, estamos considerando o que diz Freire (1996) sobre a capacidade do diálogo numa perspectiva da Educação Libertadora. A resolução CFP nº 18/2002,³¹ que trata especificamente das relações raciais como estratégia e desafio na atuação de psicólogos/as, continua desconhecida e ausente na formação de muitos estudantes de graduação. No entanto, faz-se necessário dar visibilidade a essa resolução, bem como à Lei nº 10.639/03, no combate ao racismo dentro e fora da escola.

A primeira intervenção aconteceu em abril daquele ano, juntamente com o curso de Arquitetura. Devido à falta de espaço para a realização das atividades, os encontros aconteceram na capela da comunidade. A primeira ação reuniu cerca de sete jovens. Foi construído o mapa afetivo,³² pois o território é onde os sujeitos constroem sua história, do qual se apropriam e que lhes oferece referenciais estáveis, servindo à orientação e à preservação da identidade (POL, 1996). Melhor dizendo, partindo desse mapeamento a proposta foi um outro olhar para o quilombo: em vez de enxergar o que estava posto, essa dinâmica possibilitaria descobrir quem são as pessoas, quais são as histórias e potencialidades daquele espaço. Interessante notar que a ideia foi enxergar o quilombo por meio da juventude, aguçar o olhar deles para que os alunos da Psicologia pudessem captar as especificidades do quilombo por meio dessa primeira intervenção.

Figura 47 – Primeira roda de conversa com a juventude quilombola

³¹ Art. 1º - Os psicólogos atuarão segundo os princípios éticos da profissão contribuindo com o seu conhecimento para uma reflexão sobre o preconceito e para a eliminação do racismo. Art. 2º - Os psicólogos não exercerão qualquer ação que favoreça a discriminação ou preconceito de raça ou etnia. Art. 3º - Os psicólogos, no exercício profissional, não serão coniventes e nem se omitirão perante o crime do racismo. Art. 4º - Os psicólogos não se utilizarão de instrumentos ou técnicas psicológicas para criar, manter ou reforçar preconceitos, estigmas, estereótipos ou discriminação racial. Art. 5º - Os psicólogos não colaborarão com eventos ou serviços que sejam de natureza discriminatória ou contribuam para o desenvolvimento de culturas institucionais discriminatórias. Art. 6º - Os psicólogos não se pronunciarão nem participarão de pronunciamentos públicos nos meios de comunicação de massa de modo a reforçar o preconceito racial. Art. 7º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação.

³² Bomfim (2010) define os Mapas Afetivos como um instrumento que facilita torná-los tangíveis, por meio de imagens, palavras e da “formulação de sínteses ligadas aos sentimentos, ligadas de forma menos elaborada e de forma mais sensível” (BOMFIM, 2010, p. 137).



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Na intervenção seguinte, o curso de Arquitetura ficou com os jovens e, nessa ação, excepcionalmente, os alunos da Psicologia facilitaram as atividades com as mulheres, juntamente com o Direito. Utilizamos imagens para debater sobre os conceitos de raça, racismo, etnia e preconceito. Houve uma boa participação e interação entre as participantes. É importante destacar que nem todas as mulheres tinham a apropriação de tais conceitos: o intuito foi de levar a informação e analisar como essa problemática reverbera no cotidiano das pessoas dentro e fora do quilombo. Após o diálogo, houve a discussão e debate sobre o filme “Pode me chamar de Nadí” juntamente com as crianças, já descrito anteriormente.

Na terceira intervenção, os/as estudantes de Psicologia dialogaram sobre o conceito de cultura. Eles levaram algumas imagens e frases, como: “Cultura não é o que entra pelos olhos e ouvidos, mas o que modifica o seu jeito de olhar e ouvir” e “O que é cultura?”. Partindo dessa premissa, solicitou-se aos jovens um desenho coletivo com o seguinte questionamento: “Qual a cultura do Sítio Veiga?”. Dessa forma, o olhar da juventude voltou-se para dentro do quilombo para refletir sobre a riqueza cultural que existe no território quilombola, o qual muitas vezes é invisibilizado, pois essa é uma cultura fruto dessa colonialidade de saberes que perdura na nossa sociedade. O desenho ressaltou a festa de São Gonçalo, a casa de sementes-crioulas Pai Xingano, o seu Joaquim, a capoeira, entre outros.

Figura 48 – Jovens quilombolas discutindo sobre cultura



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Interessante notar que a juventude precisava se apropriar e valorizar a cultura do Sítio Veiga: por exemplo, eles apontam a Dança de São Gonçalo como cultura, mas a participação dos jovens ainda é muito tímida. Faz-se necessário fortalecer esse sentimento de pertença para que haja uma perpetuação geracional dessa cultura com mais de 100 anos de tradição.

O curso de Psicologia, no segundo semestre de atuação, priorizou a discussão da cultura e atividades mais dinâmicas que despertassem o interesse da juventude do Sítio Veiga. No primeiro momento, realizou-se um resgate do que foi construído no semestre anterior, pois ficamos quase dois meses para retomar as atividades no quilombo.

No entanto, esse estímulo à participação dos jovens era necessário, construindo com eles e em vez de levar tudo pronto: a dinâmica das atividades tinha esse viés. Utilizávamos vídeos e músicas: uma linguagem mais próxima à cultura juvenil e uma forma de problematizar sobre racismo, cultura negra, identidade quilombola.

Na oportunidade, os alunos realizaram uma dinâmica grupal sobre identidade negra. Separou-se o grupo em dois, assistiram os vídeos das músicas Pérola Negra³³ (Daniela Mercury) e Mão da Limpeza³⁴ (Gilberto Gil e Chico Buarque). Depois, eles responderam as seguintes perguntas: o que mais chamou sua atenção sobre a letra da música? Qual a mensagem

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qOGdi1WUahE>. Acesso em: 20 out. 2018.

³⁴ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tzFxd4gxbpQ>. Acesso em: 20 out. 2018.

que a letra repassa para o grupo? Elabore uma estrofe de uma música com suas palavras e argumentações.

Figura 49 – Roda de conversa e exibição de vídeos sobre a cultura negra



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 50 – Jovens quilombolas debatendo sobre a cultura negra



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Alguns jovens, durante as nossas intervenções, relataram vários casos de racismo, às vezes sofrido na escola, outras no próprio quilombo. Interessante perceber no relato dos jovens a dificuldade que alguns têm de se autoidentificar como quilombola, pois parte desse imaginário social brasileiro recai sobre eles com todo o estereótipo do ser quilombola, sofrendo discriminação duas vezes: por ser negro e quilombola.

Houve um debate sobre a identidade negra e, como resultado da atividade, foram escritos uma poesia e um *rap* sobre negritude. Destaque para os adolescentes Tainara Eugênio e Rian Silva: a primeira adora poesia e é uma das lideranças da juventude do Veiga; o segundo é super tímido, calado e introvertido, surpreendeu a todos, pois foi ele que construiu e cantou o *rap* ao final do encontro. Assim, vamos descobrindo os talentos e valorizando sempre que possível.

Figura 51 – Jovens quilombolas atentos à exibição do vídeo sobre cultura negra



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Notoriamente, as intervenções dos alunos da Psicologia possibilitaram um novo olhar para desconstruir o mito da democracia racial brasileira, levando à reflexão a partir da valorização da cultura local. Dessa forma, possibilitou-se à juventude quilombola repensar o que é ser negro e quilombola, tendo uma visão mais sensível para as gerações passadas que deixaram como herança cultural a Dança de São Gonçalo e o pertencimento racial a partir da valorização da terra, que é das bandeiras de luta da comunidade.

De acordo com Munanga (2009), o processo de construção identitária negra é muito mais complexo, plural e instável. Apesar das marcas negativas deixadas pelas discriminações sofridas, o/a negro/a tenta reconstruir e elevar sua estima e sua imagem positivamente – portanto, existem vários espaços que irão interferir nesse processo de afirmação e ressignificação do ser negro/a.

A palavra “negro/a” já traz consigo estigmas, estereótipos, preconceitos, sendo carregada de significados negativos que muitas vezes são cristalizados e fixados pelo indivíduo desde a infância, pela sua tez mais escura, o qual acaba por negar sua origem africana.

Na segunda intervenção daquele mesmo semestre, a temática trabalhada foi comum para todos os grupos: tratamos sobre a cultura da Dança de São Gonçalo, uma forma de sensibilização para os festejos que sempre acontecem no mês de novembro naquela comunidade. Inicialmente houve uma dinâmica de integração e o resgate do encontro anterior após esse primeiro momento. Exibimos o documentário “O Joaquim”,³⁵ gravado em 2007 no quilombo pelo Iphan, ressaltando a importância dessa cultura local que tem mais de 100 anos e perdura por gerações.

Apesar de ter sido gravado há quase oito anos, a juventude desconhecia a existência do documentário. A fala do seu Joaquim no vídeo foi acolhida com carinho pelos jovens que assistiam, e houve uma grande identificação também.

As nossas atividades no quilombo eram tratadas no intuito de resgatar essa cultura local e essa pertença à terra. Uma das dificuldades que encontramos foi justamente esse acervo não estar sob a posse da comunidade: o que se pesquisa e o que se produz não tem um retorno para os membros do quilombo, caindo no esquecimento. Essa foi uma das exigências que a liderança fez ao adentrarmos no quilombo, que nós não os utilizássemos apenas como instrumento de pesquisa, mas que déssemos retorno do que produzimos para eles – e assim o fizemos. Importante destacar que, durante nossas intervenções no Veiga, os vídeos, as fotografias, os artigos produzidos foram apresentados para a comunidade, bem como ficaram como acervo para que pudessem construir um portfólio do quilombo. Dessa forma, socializamos os vídeos produzidos no YouTube para poder dar uma visibilidade ao Veiga.

Após a exibição do documentário, houve um debate, o que propiciou à juventude quilombola trazer à tona questões da realidade deles, como o racismo entre os próprios membros da comunidade e a naturalização do racismo por meio de brincadeiras que reforçam o pensamento social brasileiro.

Posteriormente ao debate, pedimos aos jovens para descrever a letra da música de São Gonçalo, e depois eles cantaram juntos em reverência ao santo. Dessa forma, foi despertado o sentimento de pertença para que eles se sintam parte desse todo, reforçando a importância do protagonismo juvenil quilombola.

³⁵ Esse documentário foi produzido com o apoio do Edital de Apoio à Produção de Documentários Etnográficos sobre o Patrimônio Cultural Imaterial (Etnodoc), Vila do Veiga, zona rural do distrito de Dom Maurício, Quixadá, sertão do Ceará. Encravado entre morros vive Joaquim Roseno, 68 anos, seus filhos e netos. Vivendo basicamente de sua lavoura de subsistência, ele faz o que faziam seus pais, seus avós e bisavós – trabalha na roça, cria galinhas, toma Catuaba, canta um farto repertório de músicas e é mestre/puxador de um grupo de Dança de São Gonçalo, ainda dançada como em sua origem – e também é encomendada por fiéis como pagamento de promessas feitas ao santo (IPHAN, 2007).

3.3.5 Curso de Odontologia

O curso de Odontologia trabalhou com o grupo das crianças juntamente com a Educação Física, priorizando-se a ludicidade como um elemento fundamental para abordar a promoção da saúde bucal das crianças quilombolas através de atividades educativas e preventivas, como contação de histórias, teatro e brincadeiras recreativas, contribuindo para a educação e a informação sobre os cuidados com a saúde bucal.

O Ministério da Saúde, a partir da década de 2000, passou a trabalhar com a proposta de que se deveria ampliar e qualificar o acesso à saúde bucal em unidades básicas de saúde que abrangessem áreas urbanas e rurais, de difícil acesso e de fronteiras nacionais, e que disponibilizassem atendimento em diversos horários, com a possibilidade de atender idosos, crianças e adultos, incluindo os trabalhadores. Esses serviços incluíam a assistência e a implantação, pelo setor público, de laboratórios de próteses dentárias de âmbito regional ou municipal.

Em dezembro do ano de 2000, ainda segundo o site oficial do Ministério da Saúde, foi lançada a Portaria nº 1444, a qual “estabelece incentivo financeiro para a reorganização da atenção à saúde bucal prestada nos municípios por meio do Programa de Saúde da Família”. Tal medida representou a iniciativa necessária para o aumento da oferta de serviços públicos na área. Anteriormente a isso, o setor privado na prestação de serviços odontológicos tinha total predominância, e o Estado operava um modelo cirúrgico mutilador de baixa cobertura. A aprovação de incentivo financeiro para implantar as equipes significou uma mudança importante para o setor e para a realidade assistencial nos municípios.

Consoante a esse processo, também houve a percepção da necessidade de assistência acerca de ações de saúde bucal em comunidades quilombolas e a análise de sua implantação, visando a garantir o estabelecimento de um programa de atendimento de caráter não mutilador, universal, integral, com justiça e igualdade, e que considere as experiências e os valores culturais de cada povo quilombola (PARE; OLIVEIRA; VELLOSO, 2007; MACHADO; BATISTA; LIMA, 2010).

Os programas de saúde devem levar em conta os aspectos relativos ao conhecimento e às práticas em saúde bucal, para tornar possível o processo de capacitação da população e disseminar a responsabilidade coletiva da promoção da saúde em todos os níveis da sociedade (UNFER; SALIBA, 2000).

Freitas et al. (2011), em uma revisão de literatura acerca da saúde em localidades quilombolas, apresentaram uma reflexão sobre as questões referentes às populações

quilombolas e seus obstáculos em relação à garantia de seus direitos de acesso aos serviços de saúde. A partir dessa explicação, concluiu-se que as políticas públicas em saúde devem ser baseadas na equidade, dando assistência inclusive a grupos especiais, de maneira especializada, às comunidades quilombolas brasileiras.

O Governo Federal vem incluindo propostas de iniciativas que estão concentradas no Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) Quilombola e são quase completamente centradas em obras de saneamento e infraestrutura. No relatório do Ministério da Saúde, as ações voltadas à população quilombola estão, em geral, marcadas pela ideia de “incentivo à equidade”, através da extensão da cobertura de ações já existentes, como o Programa de Habitação e Saneamento, as ações de segurança alimentar e nutricional e a Estratégia de Saúde da Família (ESF) (FREITAS et al., 2011)

As intervenções visavam à sensibilização da comunidade, mais especificamente das crianças, no que concerne à educação em saúde bucal, visto a precariedade do atendimento nas comunidades quilombolas. Dessa forma, os alunos de Odontologia, juntamente com a Educação Física, por meio de um avental de história³⁶ – sendo essa a estratégia utilizada para despertar a atenção e o interesse das crianças –, realizaram a contação de história do “Jacaré com dor de dente”. De forma breve, a história conta a conversa do jacaré Joca e o seu dente, na qual ele reclama da falta de cuidado. No decorrer da história, o dente conta como se faz a higiene bucal para que Joca nunca mais possa sentir dor. Para ressaltar o cuidado com a saúde bucal, após a contação foi realizada uma brincadeira de amarelinha com figuras que podiam ou não comer, abordando essa relação do cuidado com os dentes na prevenção de problemas como a cárie.

Figura 52 – Explicação sobre higiene bucal/ Figura 53 – Atividade lúdica depois da explicação

³⁶ O avental de história é um ótimo recurso lúdico para contar histórias. Pode ser confeccionado a partir dos diversos tipos de histórias.



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 54 – Contação de história/ Figura 55 – Crianças atentas ao modo correto de Jacaré com dor de dente escovar os dentes



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Com intuito de apreender o conhecimento em relação à educação em saúde bucal, as ações tinham esse viés. No entanto, foram desenvolvidas atividades de colagem nas quais as crianças recortavam de revistas e livros alimentos que evitavam e não evitavam a cárie dentária, e posteriormente era colado na cartolina. Após a atividade, os alunos do curso explanaram sobre a importância do cuidado com a saúde bucal, aprendendo a escovar os dentes antes de dormir, após ingerir doce e após as refeições, entre outras.

Outra atividade desenvolvida foi a escovação supervisionada e aplicação de flúor, que visou à orientação e ao estímulo das crianças quilombolas à adesão de hábitos saudáveis de higiene bucal, contribuindo para a prevenção de doenças bucais como as cáries dentárias.

Quando se pensa nas comunidades quilombolas e seu acesso às políticas de saúde, não há como fechar os olhos ao grave problema das crianças. As comunidades, em sua maioria, caracterizam-se pelo forte vínculo com o meio ambiente. As famílias destas comunidades vivem da agricultura de subsistência, sendo a atividade econômica baseada na mão de obra familiar, para assegurar os produtos básicos para o consumo. As crianças aprendem a lida na roça desde muito tenra idade. As condições sanitárias destas populações são insuficientes; a maior parte não possui água tratada e nem esgoto sanitário. Outra característica importante dessas comunidades é a ausência de serviços de saúde locais, fazendo com que, ao surgirem doenças, seus habitantes sejam obrigados a percorrer grandes distâncias em busca de ajuda. Todas estas questões acabam por aumentar o baixo índice de indicadores de saúde entre as crianças quilombolas (FREITAS et al., 2011).

Essa abordagem do curso de Odontologia deu-se principalmente da necessidade de assistência à saúde das comunidades quilombolas, tendo em vista a herança cultural sofrida e as condições de vida, que apresentam indivíduos geralmente isolados e com baixo nível de renda. Nota-se a carência de acesso ao serviço odontológico nessas comunidades (CARDOSO, 2010; FREITAS et al., 2011; ROSA, 2012). Entende-se que a condição de saúde bucal é, sem dúvida, um dos mais significativos sinais de exclusão social, seja pelos problemas de saúde localizados na boca, seja pelas imensas dificuldades encontradas no acesso aos serviços assistenciais. Dentes e gengivas registram o impacto das precárias condições de vida de pessoas em todo o país.

Figura 56 – Entrega de kit odontológico (escova, creme dental e fio dental) para crianças



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Figura 57 – Teatro para as crianças sobre higiene bucal/ Figura 58 – Escovação supervisionada



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Interessante destacar a produção de novas práticas didáticas e pedagógicas no ensino superior, a partir dos diferentes saberes e ensinamentos quilombolas e sua valorização, como vimos nas intervenções dos cursos participantes do Numeq. Para Fazenda (2012), a produção em parceria consolida, alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação, a partir do olhar acadêmico no desdobramento de novas formas de trabalhar a Lei nº 10.639/03.

Podemos perceber que o Numeq possibilitou tanto aos/às estudantes quanto aos/às professores/as uma ampliação do conhecimento no que tange à questão racial. Nessa via de mão dupla com o Quilombo do Veiga, foi possível descobrir o universo de possibilidades para se transversalizar a discussão racial nas áreas de humanas, exatas e saúde, compreendendo que o saber é construído com o outro. Assim, a extensão universitária vai contribuir diretamente com a formação do/a estudante, tornando-se um diferencial.

Como salienta Freire (1996, p. 90) em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto ao seu desmascaramento”. As atividades do Numeq foram possibilidades pelas quais devemos lutar, no combate diário e incansável contra o racismo em todos os espaços em que estamos inseridos.

Ademais, destacamos como se deu a avaliação do Numeq, entendendo a avaliação como processo contínuo e flexível. Dessa forma, avaliamos a estruturação do Numeq com os encontros de formação, planejamentos e intervenções e, posteriormente, avaliamos com aplicação de questionário o que foi aprendido pelos/as estudantes por meio do projeto de extensão no que tange à temática racial.

3.4 Para além da extensão: o olhar dos/as estudantes e professores/as sobre o Numeq

Para Freitas e Tavares (2016), a avaliação é um processo diagnóstico e contínuo, visto que é possível reconhecer as fragilidades e as potencialidades das ações desenvolvidas com o intuito de melhoria delas e o seu fortalecimento junto à comunidade acadêmica e à sociedade. Ainda para as autoras, avaliar a extensão é primordial, pois dessa forma os equívocos podem ser revistos e as ações reorientadas a partir do que foi avaliado. No entanto, a avaliação não se deu em nível institucional: para eles, era mais um projeto de extensão. O interesse de avaliar partiu do próprio grupo antes de voltar às atividades no segundo semestre.

Dessa forma, avaliamos o semestre de 2015.1 em relação às intervenções, planejamentos e encontros de formação: destacou-se que foi um momento de aproximação com a comunidade, de primeiros vínculos, e foi muito enriquecedor até mesmo para desconstruir certos estereótipos e paradigmas em relação aos quilombolas, um imaginário construído historicamente e socialmente como “de refúgio de escravos fugidos” – e essa foi a primeira ideia imaginada por muitos alunos e outros envolvidos no Numeq, como já foi falado anteriormente. Tal visão apresenta um pensamento ultrapassado e racista, que não consegue enxergar os quilombolas para além de ex-escravizados. Para nossa surpresa, esse olhar mudou durante as primeiras intervenções na comunidade.

Percebemos que esse imaginário caiu por terra, mas a mudança de pensamento inicial foi modificada também por conta das leituras e debates no encontro de formação do Numeq, que possibilitou desvincular o olhar folclórico sobre os quilombos. O debate trouxe o quilombo para o centro da discussão, o qual deixou de ser imaginado e passou a ser real: os quilombolas passaram a ser percebidos como sujeitos de luta por seus direitos, principalmente pela reivindicação da posse da terra, que é sua principal bandeira.

Essa mudança de visão já foi uma conquista para o Numeq. O encontro de formação foi primordial para o rompimento desse paradigma em relação à questão racial. Puxamos estudos e discussões que até então estava sendo silenciadas, inquietações que precisam ser trazidas à tona para serem debatidas, desdobrando assim nossas ações no quilombo, ressignificando nossa forma de pensar e agir em relação à população negra.

Inicialmente, pensou-se o Numeq como um projeto de extensão de construção coletiva e antirracista, já que a ideia foi trabalhar as questões raciais no centro universitário e fazer a intervenção no Quilombo Sítio Veiga – mas a forma como isso iria acontecer eu também não sabia. A construção do grupo fez-se no caminho percorrido durante o primeiro semestre, bem como a estruturação e a organização das reuniões, as intervenções no Veiga, de documentos,

de registros, tudo foi sendo desenhado a partir desse contexto tão novo para todos nós. Entretanto, o envolvimento e a parceria dos alunos e professores para que desse certo esse projeto de extensão foram de extrema relevância, visto que fomos nos colocando nos trilhos, pouco a pouco nos organizando: uma opinião para melhorar a forma da reunião, outra para aperfeiçoar a forma de intervenção. Posso dizer que o primeiro semestre do projeto foi de organização do Numeq.

Assim sendo, em junho tivemos uma reunião com os/as docentes para podermos avaliar o semestre de 2015.1. Nesse momento, não houve a participação dos/as estudantes. Não tivemos instrumental para avaliação, e o parâmetro utilizado foram as ações e os encontros de formação. Realizamos uma autoavaliação do projeto de extensão.

Em relação às ações desenvolvidas no Veiga, avaliamos os dias de intervenções, que eram duas vezes ao mês, com alternância de turnos, e dos encontros de formação, que também aconteciam duas vezes por semana, com duração de duas horas. Tendo em vista a demanda de atividades de professores/as e alunos/as para acompanhar e fazer parte das ações do Numeq, reduzimos a intervenção para uma vez ao mês e o encontro de formação para uma vez por semana – sempre às quartas-feiras –, e foi definido um calendário de intervenção para 2015.2. Essa foi uma melhor organização tanto para nós quanto para o quilombo.

Após o término do projeto de extensão no final do Numeq, foram aplicados questionários avaliativos – com questões abertas e fechadas – com os integrantes do Numeq. A aplicação desse instrumental deu-se após minha saída da instituição no início de 2016 – notadamente aqueles referentes às análises dos discentes de diferentes cursos. Interrogávamos sobre o que tinha sido aprendido com o projeto de extensão no que tange à questão racial. Importante frisar que foram escolhidos os/as estudantes assíduos/as às reuniões e nas intervenções. Com esse critério, 18 participantes responderam. Era nosso intento apreender o que de fato foi assimilado pelos alunos das áreas de humanas, saúde e exatas.

Ao serem indagados sobre como eles/as viram a experiência do Numeq, destacamos algumas respostas que contribuíram para um outro olhar em relação à comunidade quilombola:

Quadro 2A – Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre como eles/as viram a experiência do Numeq

Estudantes

Compreensão declarada

Direito 3	Eu achei enriquecedor os momentos proporcionados junto às visitas em campo no quilombo, a abordagem com a comunidade, bem como a valorização da cultura quilombola proporcionada pelo grupo de extensão.
Educação Física 2	Muito satisfatório para o meu crescimento profissional em trabalhar e participar das decisões dos grupos de diferentes cursos foi a troca de saberes, experiências e vivências na prática que com certeza contribuiu para o meu desenvolvimento cognitivo. Antes de participar do grupo Numeq, não conhecia a comunidade dos quilombos, e foi através dessa participação do projeto de extensão do grupo Numeq que me possibilitou conhecer culturas diferentes.
Psicologia 1	De extrema importância para a minha formação pessoal e além de tudo profissional, tendo em vista que a questão racial não é um assunto em pauta na graduação de Psicologia.

Fonte: Elaborado pela autora.

O debate trouxe o quilombo para o centro da discussão. Este deixou de ser imaginado e tornou-se real. Os ali residentes passaram a ser percebidos como sujeitos de luta por seus direitos, principalmente pela reivindicação da posse da terra, que é a principal bandeira. A visão inicialmente apresentada demonstrava um pensamento que não conseguia enxergar os quilombolas para além de ex-escravizados. Esse olhar foi se transformando. Durante as primeiras intervenções na comunidade, percebemos que esse imaginário se desfez. Mas a mudança de pensamento inicial foi modificada também por conta das leituras e debates no grupo de estudos do Numeq, o qual possibilitou desvincular o olhar folclorizante sobre os quilombos.

De acordo com Reis (1994), a extensão universitária é entendida como o interagir da universidade com a sociedade. Assim sendo, faz parte do tripé da academia – juntamente com o ensino e a pesquisa, de forma indissociável – e propicia uma transformação na sociedade por meio de suas ações. Como foi visto anteriormente, o Numeq possibilitou o processo formativo do aluno, bem como a produção de novos conhecimentos a partir da atuação na comunidade quilombola Sítio Veiga.

Ao referir-se à ausência dos estudos sobre a questão racial na graduação, destacamos a resposta da estudante de Psicologia, demonstrando que há uma linha tênue que impede o tripé entre pesquisa, ensino e extensão em algumas universidades. E ainda existe outro agravante: o não cumprimento da Lei nº 10.639/03 no ensino superior.

Nas palavras de Silva (2011), o currículo depende precisamente da forma que ele é definido pelos diferentes autores e teorias. Mas a questão principal se pauta em saber qual o conhecimento e o que deve ser ensinado. Ainda para esse autor, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai construir precisamente o currículo” (SILVA, 2011, p. 15).

Quando pensamos em currículo, nos restringimos a pensar apenas em conhecimentos e esquecemos que o conhecimento que envolve o currículo está relacionado àquilo que somos e àquilo que nos tornamos. Pensar o currículo é pensar a questão da identidade, de poder, pois selecionar é uma operação de poder, bem como privilegiar um tipo de conhecimento.

Diante desse contexto e a partir da fala de Psicologia 1, o que podemos destacar é que não há um cuidado ao tratar a questão racial nos currículos do ensino superior, pois o que está no plano de fundo é a reprodução social e cultural, ou seja, um racismo educacional que se estende às universidades. O que houve até o momento foi uma crítica ao modelo tradicional curricular, mas não avançou a forma de abordar as relações raciais tanto nas teorias críticas quanto nas tradicionais.

Entretanto, há uma história que não se conta no que se refere aos grupos oprimidos na sociedade brasileira, onde suas contribuições não são tratadas como significativas, as quais são invisibilizadas, negadas e silenciadas nos currículos, bem como na sala de aula.

Esses grupos, na maioria das vezes, são representados, quer seja pela mídia e meios de comunicação, quer seja nos materiais pedagógicos, de forma estigmatizada e caricatural, destituídos de humanidade e cidadania: o homem branco e de classe média é concebido nos livros didáticos como uma pessoa cidadã e humana, e quem fugir a esse padrão, como as mulheres, os negros, os ciganos, os quilombolas e os indígenas, é descrito apenas para registrar sua existência.

Dessa forma, a invisibilidade e a negação dos valores histórico-culturais de um povo, bem como sua minimização por meio de estereótipos, conduzem a um comportamento de autonegativação da sua própria história. O que predominam são padrões culturais hegemônicos brancos e europeus que muitas vezes são reproduzidos e tidos como únicos tanto epistemologicamente quanto curricularmente, consistindo em um dos mecanismos de invisibilização dos grupos dos oprimidos e subordinados.

Desmontar os estereótipos possa vir a ser um dos objetivos específicos dos cursos de formação de professores, como uma das formas de tornar visíveis as diferentes práticas cotidianas, experiências e processos culturais, no estigma da desigualdade, colocando todos eles como parte do passado significativo, da tradição e do conhecimento universal (SILVA, 2008, p. 18).

Diante desse cenário educacional, o que se veicula é um descaso com relação aos conteúdos que tratam da história e cultura da população afro-brasileira, negando a um povo o direito de conhecer a sua própria história. A escola, bem como a academia, coloca em

segundo plano seus valores culturais e históricos, reforçando o preconceito, a discriminação e o racismo contra a população negra.

Quadro 2B – Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre como eles/as viram a experiência do Numeq

Estudantes	Compreensão declarada
Arquitetura e Urbanismo 1	Uma experiência engrandecedora e rica tanto para minha vida acadêmica quanto para a vida pessoal, pois passei a me ver de forma diferente e me empoderar. E também para perceber as questões raciais ao meu redor.
Arquitetura e Urbanismo 4	Me fez crescer como pessoa. Buscar novos conhecimentos. Me fez ver que o racismo no mundo e principalmente no Brasil é um problema que cresce a cada dia mais e que ele não é debatido, ele é deixado de lado.
Odontologia 1	Foi de grande valia para meu conhecimento quanto aos quilombolas e contribuiu para pensar numa educação antirracista de um modo multidisciplinar em equipe, além dos benefícios levados à comunidade por meio das intervenções.
Fisioterapia	Engrandecedora, me mostrou que, dentro da sociedade, o racismo é uma prática que afeta os negros de forma negativa e que precisamos ampliar o nosso olhar para essas situações que ainda é tão presente.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dessa forma, Silva (2008) afirma que, no ensinamento da cultura africana, só terá sentido o que for aprendido pela ação, ou seja, aprende-se o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar. Dito de outra forma, de pouco adianta falar de consciência negra, valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, se não há como colocá-la em prática, executar a tarefa, vivenciá-la com ações concretas, a fim de desenvolver estratégias de combate ao racismo na educação brasileira.

Essa é uma razão pela qual o contato com o Quilombo Sítio Veiga – e outras comunidades negras e grupos tradicionais – torna-se relevante a partir do momento em que as discussões teóricas e conceituais desembocam em ações concretas na comunidade. Professores e estudantes constroem experiências de formação com a questão racial e estratégias de combate e superação do racismo, permitindo, portanto, romper com a lógica epistemológica eurocêntrica pilarizada na valorização ocidental em detrimento das contribuições das civilizações africanas. Essas são, muitas vezes, negadas e silenciadas por um currículo que não contempla a questão racial e a diversidade étnico-racial, nas várias áreas do conhecimento.

Percebe-se, com os encontros de formação e as intervenções de cursos e áreas diferentes, que não foi apenas um projeto de extensão, mas uma experiência que se ampliou para além do saber acadêmico. Dito de outra forma, foi uma via que possibilitou a relação teoria/prática na universidade – no nosso caso, uma experiência extensionista antirracista. A

troca de saberes oportunizou o conhecimento a partir da realidade. Por meio da extensão universitária, os saberes acadêmico e popular se complementaram, possibilitando uma ampliação do conhecimento em relação à questão racial.

No capítulo a seguir, apresentaremos o legado deixado pelo Numeq, contemplando o tripé acadêmico – ensino, pesquisa e extensão –, de modo a transversalizar a discussão das relações raciais no seio acadêmico, muitas vezes tida como conhecimentos irrelevantes nas IES públicas e particulares.

4 TECENDO SABERES NO ENSINO, NA PESQUISA E NA EXTENSÃO: O NUMEQ COMO LÓCUS DE UMA EXPERIÊNCIA ANTIRRACISTA

“A história sozinha cria estereótipos, e o problema com estereótipos é que não é que eles não são verdadeiros, mas que eles são incompletos. Eles fazem uma história se tornar a única história” (Trecho do vídeo “Perigo de uma história única”, de Chimamanda Ngozi Adichie).

Neste capítulo, abordamos as ações que aconteciam paralelamente às atividades no Veiga e aos encontros de formação, quando a comunidade quilombola do Veiga no sertão cearense começou a ter visibilidade nos espaços onde os professores do Numeq tinham disciplinas. Assim, o quilombo deixa de apenas estudado nos encontros de formação e, de forma tímida, passa a ser discutido e debatido na sala de aula.

Dessa forma, outros espaços da instituição começaram a conhecer esse quilombo, que há mais de 100 anos está na região e sobre o qual muitos alunos nunca haviam ouvido falar, apesar de já existirem trabalhos acadêmicos sobre o Sítio Veiga.³⁷ O Numeq começou a tomar proporções maiores do que as iniciais, reverberando no ensino. Algumas ações pedagógicas aconteceram envolvendo o Quilombo Sítio Veiga, contribuindo com sua visibilidade no seio acadêmico e na valorização das relações raciais por parte dos docentes e estudantes do Centro Universitário. Além disso, propiciamos uma oportunidade de cumprimento da Lei nº 10.639/03 por parte da instituição.

Dessa forma, destacamos neste capítulo as ações de ensino e extensão que aconteceram durante as ações do Numeq ainda em 2015, assim como as produções acadêmicas pós-Numeq e os desdobramentos na pesquisa após a minha saída da instituição, em 2016.

4.1 Experiência no ensino

Ao tratar de ensino superior, Tavares e Freitas (2016) afirmam que a universidade é o principal responsável pela formação integral do sujeito de tal maneira que ele possa contribuir

³⁷ MORENO, Daniele Cristiene Gadelha. Os quilombolas do Veiga e o São Gonçalo: memória e identidade na festa e devoção a São Gonçalo no Sítio Veiga. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30694>. Acesso em: 30 out. 2018.
COSTA, Thaís Cristine de Queiroz. Mulheres quilombolas e o pertencimento étnico-racial: elementos para uma análise da constituição dos perfis identitários na comunidade de Quilombo Sítio Veiga em Quixadá/CE. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: http://www.uece.br/mass/dmdocuments/dissertacao_thais_revisada_biblioteca.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

tanto para o avanço em diversas áreas do conhecimento quanto na promoção de mudanças sociais voltadas para a melhoria de vida da população. Partindo desse conceito, percebe-se o compromisso dessas instituições com a sociedade. Nossa fala emerge do ensino superior privado; no entanto, não retira essa tal responsabilidade de que trata a referida autora.

Mesmo sabendo de todas as dificuldades no que tange à extensão universitária na IES particular a respeito da sua real função, o Numeq colocou no âmago a questão racial por meio de ações extensionistas, num processo dialógico entre teoria e prática com o Quilombo Sítio Veiga.

De acordo com Tavares e Freitas (2016, p. 43), trabalha-se o

[...] estreitamento das relações entre a universidade e a sociedade por meio da extensão. A relação encontra-se centrada na realização das ações e demandas da maioria da população. Realizada dessa forma, se constitui em atividade orgânica da universidade, reafirmando o caráter político-social e a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa. [...] a destacamos como processo que colabora inexoravelmente com a aprendizagem no contexto contemporâneo.

Dessa forma, os desdobramentos no ensino e na pesquisa aconteceram naturalmente, como já foi ressaltado anteriormente. Mesmo não sendo a área da licenciatura, os/as professores/as incorporaram trabalhos voltado para o trato positivo da questão racial na dimensão do ensino. Corroborar-se como o que destacou Tavares e Freitas (2016), pois o conhecimento não se restringe à academia e não se cristaliza nesse âmbito: o conhecimento precisa ser vivo, sentido e ressignificado no processo de ensino-aprendizagem, e uma dessas formas é por meio da extensão universitária.

Uma das ações pedagógicas aconteceu no curso de Arquitetura e Urbanismo, sob a supervisão da professora: três alunos do primeiro semestre produziram um curta documentário como parte avaliativa da disciplina intitulada de projeto integrador do referido curso. O curta teve como objetivo mostrar a luta contínua do povo quilombola, através do diálogo e da comunicação, na busca por respeito e reconhecimento do seu papel tão importante na história do nosso povo.³⁸

Outra experiência positiva foi no curso de Sistema de Informação, na disciplina de Responsabilidade Social e Desenvolvimento Local. Ao abordar a população negra, a professora falou sobre a existência do Quilombo Sítio Veiga e tinha um imaginário que foi construído histórico e socialmente como “de refúgio de escravos fugidos” – e essa foi a primeira ideia imaginada por muitos/as alunos/as, além dos que não sabiam do que se tratava.

³⁸ Documentário “A resistência do Sítio Veiga”. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=B1zu6eZx3_s. Acesso em: 20 out. 2018.

Como trabalho final da disciplina, foi pedido para que se fizesse um documentário sobre a comunidade do Veiga. No entanto, não foi possível localizar o link pelo YouTube. O grupo responsável por desenvolver essa atividade nos acompanhou em uma das atividades de intervenção do Numeq como forma de conhecer o território para depois realizar a gravação para cumprimento da avaliação da disciplina.

No curso de Psicologia, mais especificamente na disciplina de Psicologia Social, a professora solicitou, como forma de avaliação da disciplina, a produção de vídeo de até cinco minutos dos mais diversos temas – e entre eles estava a temática do racismo. Na ocasião, o grupo me procurou e explanei de forma breve sobre o assunto. Esse vídeo seria o início de uma discussão dentro da sala de aula, oportunizada a partir do que foi estudado nos encontros de formação.

Por conseguinte, ainda de forma tímida, o Numeq começou a ganhar forma e visibilidade dentro e fora do quilombo. As intervenções e as leituras de textos, que até então seriam apenas para estudantes e professores envolvidos no projeto, paulatinamente se desdobraram em outros espaços, como algumas salas de aula. Ressalta-se que os/as professores/as referidos/as faziam parte do Numeq e das intervenções no quilombo. Aos poucos, o trabalho foi ganhando proporções dentro da instituição, e mais pessoas queriam se aproximar do Numeq para participar do grupo de estudos e se envolver com as ações no quilombo.

Quando perguntados sobre a importância de pautar a discussão da questão racial, foi unânime a resposta “sim” entre os/as professores/as. No quadro 3 analisamos o porquê de tal fato.

Quadro 3 – Síntese das respostas dos/as professores/as sobre a importância da discussão da questão racial em sala de aula

Professor/a	Síntese das respostas dos/as professores/as
Psicologia	Toda forma de preconceito deve ser combatida, a sociedade brasileira necessita rever seus valores conservadores, colonizadores e classistas que impedem o avanço para um país realmente democrático. Nesse caso, a sala de aula é um local importante de debate e discussão, já que é a minha forma de resistência e contribuição na formação crítica dos estudantes.
Direito	Porque é dever do educador contribuir, de alguma forma, para problematizar as questões relacionadas às desigualdades sociais, como as de raça e gênero.
Odontologia 2	Na graduação é um processo de formação do aluno e servirá para o desenvolvimento acadêmico e social.
Arquitetura	É interessante discutir e fazer os estudantes pensarem sobre o assunto. A reflexão sempre é válida.

Fonte: Elaborado pela autora.

A professora de Psicologia aponta a importância da sala de aula para promover o debate e a discussão das questões raciais, podendo assim despertar a criticidade dos/as estudantes a respeito dessa temática. A professora do Direito chama atenção para este ser o dever do/a educador/a: problematizar o trato dado à questão do negro na sociedade. Os/as professores/as de Odontologia 2 e Arquitetura mostraram-se mais superficiais nas respostas.

Os/as professores/as que construíram o Numeq tinham uma postura pessoal e profissional mais aberta à diversidade – não foi à toa que eles toparam percorrer um caminho que tematizou a questão do negro no Brasil. No entanto, nas respostas das professoras, percebe-se que a importância na discussão nem sempre se torna uma ação pedagógica, ou seja, ainda esbarramos nas limitações pedagógicas e nas tentativas individuais e coletivas para pensar superar as lacunas no que tange ao trato da questão racial no ensino superior.

Faz-se necessário promover o diálogo sobre essas e outras questões que são ocultadas do currículo. Como bem ressaltou a professora do Direito, é dever do/a educador/a não negligenciar a discussão sobre desigualdades social e racial, mesmo que eles tenham sido ausentes nas suas formações, compreendendo como direito do/a estudante no seu processo de ensino-aprendizagem. Importante destacar que nenhuma das respostas fez alusão a tratar a questão racial como um direito, e sequer fizeram referência à Lei nº 10.639/03.

Ao serem perguntados sobre como os/as professores/as trabalham a questão racial em sala de aula, dos cinco pesquisados/as, apenas a professora de Arquitetura assinalou que não trabalha com essa temática em sala. Os demais assinalaram positivamente; entretanto, apenas três externalizaram como acontecia tal fato, como pode ser visto no quadro 4, logo abaixo:

Quadro 4 – Síntese das respostas dos/as professores/as sobre como é trabalhada a questão racial em sala de aula

Professor/a	Síntese das respostas dos/as professores/as
Psicologia	Como atuo na área da psicologia educacional e políticas públicas, discuto a construção do povo brasileiro desde a colonização até as políticas públicas mais atuais. Cito muitos exemplos em sala de aula, questiono o currículo e a história da educação contada pelo viés do homem branco, incluo as questões raciais e de cotas nas avaliações e seminários etc.
Direito	Abordando o tema em textos, exercícios e atividades dialogadas, exibindo vídeos e documentários, organizando e incentivando atividades fora da sala de aula, como as de extensão etc.
Odontologia 1	Discussões, debates/ promoção de saúde/ educação em saúde.

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a participação no Numeq, notaram-se, a partir das respostas, ações pedagógicas isoladas e individuais. Apesar dessa limitação, as professoras procuraram se instigar a realizar

um trabalho significativo com a questão racial. As professoras de Psicologia e Direito nos mostram algumas estratégias pedagógicas utilizadas para abordagem da questão racial – uma visão mais ampliada, reflexiva e crítica no que se refere ao trato da diversidade étnico-racial.

Cabe ressaltar, ainda, a necessidade da implantação, de fato, da Lei nº 10.639/03, do Parecer CNE/CP 03/04 e da Resolução CNE/CP 01/04. As IES precisam reconhecer os saberes e conhecimentos produzidos pela população negra. Como lei que deve ser cumprida, os seus princípios não dizem respeito somente aos professores “sensíveis” ao tema, mas a toda a comunidade acadêmica (GOMES, 2010).

O movimento negro, desde o início do século XX, já reivindicava essa questão tão cara ao povo negro. Faz-se necessário descolonizar o conhecimento: a tática colonial nos coloca numa dimensão homogênea, subsidiada pelo eurocentrismo, sem direito à nossa subjetividade.

4.2 Experiência na extensão

Para o Plano Nacional de Extensão Universitária (2000), a extensão passa a ser percebida como um processo de articulação entre o ensino e a pesquisa. Dessa maneira, o conceito de extensão é estabelecido no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e estudantes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (Plano Nacional de Extensão Universitária, 2000, p. 5).

A extensão universitária, muitas vezes, é uma atividade acadêmica vista em segundo plano. Principalmente no ensino superior privado, há uma predominância, de acordo com Calderón (2007), no setor particular, da ideia da extensão como um balcão de negócios, tendo em vista o lucro ou o mero assistencialismo. Não podemos cair no erro de confundir as ações de extensão com práticas filantrópicas, prestação de serviços, como via de mão única – esse ideário reverberou durante muito tempo nas IES particulares.

As IES particulares, como falamos no início deste capítulo, tiveram um crescimento significativo nos cursos de graduação. Acredita-se que essas instituições não possuem tradição extensionista, mas, segundo Calderón (2007), elas têm crescido e amadurecido muito nessa área.

Para tanto, com a expansão do ensino superior por meio das IES particulares, bem como as mudanças ocorridas nas universidades, a extensão ganhou novos sentidos e significados, além de importância equiparada ao ensino e à pesquisa. A Lei nº 5.540/68³⁹ marca as transformações no ensino superior por meio da Reforma Universitária. Entre as discussões, estavam as ações, natureza e características da extensão, mas nesses debates não se inseriam as instituições privadas.

Para tanto, criou-se, paralelamente ao Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas (Forproex), pois este não abrange as instituições particulares, o Fórum das Instituições Particulares (Forexp). Para Tavares e Freitas (2016), o principal objetivo desses fóruns consistiu num processo determinante na evolução e consolidação da extensão para superação puramente técnica e assistencialista.

Para Tavares e Freitas (2016), a extensão – a partir do Plano Nacional de Extensão Universitária – consolidou-se com um fazer educativo visando à formação política, profissional e acadêmica, sendo um corpo integrado da universidade, na tentativa de atender às necessidades formativas a partir de um viés interdisciplinar voltado para construir conhecimentos e relacionando-os ao cotidiano, contribuindo para uma aprendizagem colaborativa e significativa.

O Numeq priorizou a construção do conhecimento no que tange à questão racial, e, nessa via de mão dupla com o quilombo, reconhece e revaloriza seus saberes na esfera acadêmica. Diante do não financiamento das nossas ações durante a execução do projeto de extensão, assim como o voluntariado dos/as professores/as e dos/as estudantes, as atividades de extensão da instituição foram estendidas para a comunidade quilombola.

Paralelamente a todo o processo de intervenção e encontros de formação, em abril daquele ano de execução do Numeq deu-se início aos atendimentos odontológicos para as crianças do Sítio Veiga na clínica odontológica da instituição. Os/as professores/as do curso de Odontologia e seus/suas alunos/as que participavam do Numeq atenderam às segundas-feiras no turno da tarde, durante os meses de abril a junho. A prioridade foi dada às crianças, visto que muitas delas nunca frequentaram o dentista, e foi realizado um trabalho

³⁹ Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30694>. Acesso em: 5 nov. 2018.

prévio de higiene e saúde bucal. Durante o primeiro semestre daquele referido ano, fizeram tratamento dentário de dez crianças. *A priori*, a ideia era solicitar à universidade um transporte para trazer as crianças e as mães até a clínica, mas infelizmente não tivemos tempo hábil para fazer tal solicitação.

A liderança quilombola Ana Eugênio fez uma triagem dessas crianças, e o requisito para serem atendidas na clínica era que participassem das atividades do Numeq no quilombo. Assim, semanalmente frequentavam a clínica de três a quatro crianças no máximo, pois os/as professores/as não tinham alunos/as suficientes para atender uma demanda maior. Lembrando que eles/as tinham prioridade em relação ao atendimento à comunidade externa, que levavam meses para serem atendidos nesse setor.

Os atendimentos odontológicos começaram tardiamente no segundo semestre. A prioridade foi o término do tratamento das crianças iniciado no semestre passado, e houve uma dificuldade de alunos para fazer os procedimentos, pois as alunas que participavam do Numeq estavam no último semestre e os horários não se encaixavam com atendimentos das crianças – por isso, o retorno demorou a acontecer.

Figura 59 – Atendimentos odontológicos na clínica-escola



Fonte: Acervo Numeq, 2015.

Sobre essa questão, é importante considerar a dificuldade de acesso aos serviços públicos, como saúde, saneamento, trabalho e renda, educação, entre outros, principalmente às comunidades quilombolas.

Em relação à saúde, ressalta-se que o Sistema Único de Saúde (SUS), por meio da Política Governamental para a Saúde Bucal, prevê em seus princípios a equidade, que significa

ofertar mais a quem mais precisa, ou seja, prestar relacionado a um cuidado igualitário, mas respeitando as desigualdades existentes.

De acordo com Freitas et al. (2011), essa política prioriza implementar ações de saúde bucal junto às comunidades quilombolas, a fim de garantir um atendimento de caráter não mutilador, universal, integral e com equidade. Portanto, é necessário que os serviços de saúde bucal conheçam e considerem as experiências e valores culturais, bem como as diferentes formas de viver de cada comunidade, para que prestem assistência singular à saúde.

No entanto, a chegada desses serviços para a comunidade ainda está muito longe de acontecer, visto a dificuldade de acesso, a distância das comunidades aos centros urbanos, a desinformação, entre tantos fatores que contribuem para que essa população seja desassistida pelo Estado, onde as políticas públicas não conseguem alcançar essas comunidades quilombolas.

Em novembro do corrente ano, durante a semana acadêmica, solicitei à professora de Enfermagem responsável pelo exame de prevenção – a qual não participava do Numeq – algumas vagas para que as mulheres do quilombo pudessem realizar tal procedimento. Ela sinalizou positivamente ao meu pedido, e dez pessoas foram atendidas com o exame do papanicolau. Interessante ressaltar que muitas delas nunca haviam realizado o método.

No dia marcado para realização do exame, fui recepcioná-las na instituição. Algumas estavam ansiosas, outras angustiadas, querendo saber como seria o procedimento. A professora da Enfermagem foi acolhedora com elas: primeiramente houve uma roda de conversa falando sobre a saúde da mulher, e logo depois foi realizado o exame. O resultado sairia depois de um mês, no qual a professora daria todas as orientações e encaminhamentos, caso houvesse alguma alteração no resultado dos exames.

Um fato me chamou a atenção nesse dia: ao chegar à instituição, as mulheres foram barradas na entrada da instituição. Quando fui ao encontro delas, questionei o segurança, e ele falou que os nomes delas não estavam na lista. Não satisfeita com a resposta, uma delas o acusou de racismo, porque outras pessoas não haviam sido. Tal fato é reflexo de um sistema de opressão que nega oportunidades a grupos por conta da sua cor de pele. Podemos falar de racismo institucional, que possivelmente é a dimensão mais negligenciada do racismo: desloca-se da dimensão individual e instaura a dimensão estrutural, correspondendo a formas organizativas, políticas, práticas e normas que resultam em tratamentos e resultados desiguais. É também denominado racismo sistêmico e garante a exclusão seletiva dos grupos racialmente subordinados, atuando como alavanca importante da exclusão diferenciada de diferentes sujeitos nesses grupos (WERNECK, 2016).

A experiência com a professora de Enfermagem como uma ação pontual reverteu-se em uma abordagem assistencialista da extensão universitária, sendo desenvolvida de maneira unilateral, na qual a universidade leva os seus serviços à sociedade – nesse caso, às mulheres quilombolas (TAVARES; FREITAS, 2016).

As referidas autoras esclarecem que, nas atividades de extensão, devem ser bem definidas as responsabilidades com os sujeitos. Elas nos alertam para que elas não se transformem em ações assistencialistas nem como responsabilidade social da instituição. É uma linha tênue à qual precisamos ficar sempre atentos para não retroceder em relação aos objetivos da extensão.

O projeto de extensão do Numeq teve essa preocupação para não basear-se em moldes assistencialistas e transcender a ideia de responsabilidade social, pois a intenção partiu justamente de municiar a comunidade com o conhecimento, sendo esse o elemento propulsor para reivindicar seus direitos perante o Estado: a orientação sobre qual o melhor caminho a seguir, com o fortalecimento da identidade local e do seu território.

Sob a ótica de Arruti (2009), os quilombolas saem da condição de “quase folclóricos” para ativistas na reivindicação dos seus direitos – localizados no mapa político nacional em algum lugar entre trabalhadores sem-terra, indígenas, favelas e universitários cotistas. Cabe aqui ressaltar, entretanto, que o poder público, apesar dos avanços, não tem sido suficientemente ágil nos encaminhamentos das demandas geradas pelos quilombolas, principalmente no que se refere à certificação e titulação das terras às quais eles têm direito.

A invisibilidade desses territórios ainda persiste: prova disso é a precariedade dos acessos aos serviços públicos, que insistem em não chegar às comunidades quilombolas, como foi visto em relação ao direito à terra. Essa ausência também está no âmbito educacional, onde há uma negligência e negação de um direito básico às pessoas do campo – o direito à educação, bem como à saúde.

4.3 Experiência na pesquisa

As nossas narrativas, nossas vozes e os movimentos sociais na maioria das vezes são tratados como não conhecimento pela academia, que desconsidera qualquer forma que fuja dos padrões da colonialidade do poder e do eurocentrismo. Nas palavras de Quijano (2005), a Europa concentrou sobre sua hegemonia o controle de todas as formas de subjetividade, de cultura e em especial da produção do conhecimento.

Vivemos embricados, desde a nossa educação básica, em saber a história e cultura de apenas um povo. Ao chegarmos ao ensino superior, seja ele público ou privado, repete-se o mesmo roteiro e pensamento: não somos convidados a pensar de outra maneira. Apesar dos avanços nos marcos legais, o trato com a questão racial naturaliza-se e se reproduz o racismo, prevalecendo o mito da democracia racial e silenciando mais uma vez o debate e o diálogo.

As ações extensionistas do projeto inquietaram, incomodaram, desestabilizaram estudantes e professores que estavam abertos e acolheram a discussão das relações raciais no ensino superior privado. Dessa forma, percebeu-se em alguns participantes do grupo uma nova forma de enxergar as relações raciais, de repensar subjetividades e de realizar uma ressignificação no processo de ensino-aprendizagem, através do reconhecimento e da valorização de outros saberes. Parafraseado por Gomes (2017), Santos diz:

Toda experiência social produz conhecimento. Ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Por epistemologia entende-se toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido. E é por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional ou inteligível. De acordo com o autor, não existe conhecimento sem prática e atores sociais. E como umas e outros não existem senão no interior das relações, diferentes tipos de relações sociais podem dar origem a diversos tipos de epistemologias (GOMES apud SANTOS, 2017, p. 28).

Nesse contexto, o Numeq possibilitou o reconhecimento da pluralidade do conhecimento e a visibilidade dessas epistemologias silenciadas e apagadas dos currículos, da pesquisa, da extensão. A vivência com o quilombo permitiu um novo olhar para essa população, desfolclorizou-os a partir do “com-viver”, e assim, na medida do possível, provocou a descolonização do conhecimento.

Todavia, o compromisso dos alunos e professores com o Numeq possibilitou construir um vínculo com o Quilombo Sítio Veiga, bem como conhecer mais a comunidade no que diz respeito a sua cultura, história, subsistência, entre outros. E o que propusemos foi ter essa ligação tanto com o quilombo quanto com o debate acerca das relações raciais dentro e fora da universidade.

Após a participação no projeto de extensão, os/as estudantes trouxeram para o centro do debate a valorização da pluralidade de conhecimento através dos seus trabalhos de pesquisa, como podemos ver na tabela 2.

Tabela 2 – Produtos Numeq: Trabalhos de Conclusão de Curso

Curso	Título	Ano	Objetivo
Arquitetura e Urbanismo	Sertão Negro: Implantação de infraestrutura habitacional para a comunidade quilombola Sítio Veiga em Quixadá/CE	2017	Propor uma habitação para a comunidade quilombola Sítio Veiga, a partir da sua rede cultural e realidade local, respeitando suas características e apresentando melhorias estruturais, buscando proporcionar qualidade de vida e conforto para os moradores.
Enfermagem	Percepção das comunidades quilombolas acerca dos princípios do SUS	2017	Compreender as vivências de uma comunidade quilombola no interior do Ceará em termos das relações entre as necessidades de saúde e a oferta de serviços, analisada a partir dos princípios do SUS: Universalidade, Equidade e Integralidade.
Fisioterapia	Saúde da população negra e racismo institucional: um olhar sobre as mulheres quilombolas em Quixadá-CE	2016	Analisar o nível de conhecimento das mulheres quilombolas sobre a política nacional de atenção à saúde da população negra, bem como do racismo institucional e sua função dentro do sistema de saúde na cidade de Quixadá-CE.
Psicologia	O processo de (des)construção da identidade negra na escola: o olhar de professores e alunos em uma escola do município de Quixadá-CE.	2016	Analisar como o trabalho do professor interfere na (des)construção da identidade negra dos alunos em sala de aula.
	A extensão universitária na problematização da questão racial por estudantes de Psicologia da UniCatólica	2017	Compreender a visão dos estudantes e egressos de Psicologia que participaram como extencionistas dos projetos do Numeq/Gepae frente às questões raciais
Odontologia	Condição de saúde bucal de população de 11 a 15 anos de idade em comunidade quilombola	2016	Avaliar as condições de saúde bucal da comunidade quilombola na faixa etária de 11 a 15 anos do Sítio Veiga no município de Quixadá-CE.

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a tabela 2, entre as áreas de conhecimento acima, nenhuma abrange cursos de Licenciatura ou Pedagogia, onde geralmente são produzidas as pesquisas referentes à temática racial. Foi realizado um TCC do curso de Enfermagem, no qual nem a estudante nem o professor que a orientava faziam parte do Numeq, o que significa dizer que as reflexões por nós propostas alcançaram público além daquele habitualmente integrante do Numeq. Importante ressaltar que a questão racial transversalizou todo o currículo, não sendo

específico nem responsabilidade de uma área de conhecimento. A Lei nº 10.639/03 visa a práticas pedagógicas significativas para superação do racismo e do mito da democracia racial, abrangendo licenciatura, bacharelado e tecnologia, pois todos são estruturados numa perspectiva racista.

Todos os TCCs foram frutos da participação dos/as estudantes no Numeq e da experiência no quilombo, com destaque para o ineditismo dos trabalhos, pois nenhuma área havia pesquisado sobre a questão racial até o surgimento do projeto de extensão. Foram trazidas à tona narrativas necessárias e vozes potentes, rompendo o silêncio que nos foi imposto durante muitos anos, resgatando, dessa forma, nossa humanidade.

É necessário entender que, como formadores de opinião, temos de contribuir para uma práxis antirracista tanto no ensino, pesquisa e extensão como nos seus futuros ofícios. Desse modo, oportunizamos, por meio do Numeq, um espaço o qual não ficava apenas no campo das ideias, da conscientização, mas de ações efetivas e concretas de como trabalhar com a questão racial, contribuindo para novas formas de tratar a Lei nº 10.639/03 no ensino superior.

Após a saída da instituição, um ex-integrante do Numeq procurou-me para orientá-la no programa de pós-graduação da Residência Integrada em Educação com Ênfase em Saúde da Família e Comunidade da Escola de Saúde Pública do Ceará, com o trabalho de pesquisa intitulado “Racismo institucional e saúde da população negra no Sertão Central cearense”. Psicóloga de formação, ela apresentou seu TCC com abordagem da identidade negra e prosseguiu os estudos dentro da temática racial na sua pós-graduação, assim como na graduação. Seu trabalho é inédito no Programa Saúde da Família.

Interessante destacar que a produção científica brasileira sobre a questão racial tem maior incidência nas ciências humanas, como já foi abordado no decorrer do texto. Faz-se necessário promover a formação de novos pesquisadores engajados para um novo olhar acerca das relações raciais no Brasil nos mais diversos âmbitos das ciências (OLIVEIRA, 2016).

Os TCCs foram o ponto de partida para o desdobramento em publicações de artigos. Sabemos da importância da veiculação desses trabalhos tanto para o/a estudante como para os/as professores/as e para o conhecimento científico em si. Na área de Odontologia, ainda são poucas publicações a respeito da educação em saúde bucal e comunidades quilombolas, quicá a respeito do Sertão Central, especificando ainda mais o lócus investigado.

Tabela 3 – Produtos do Numeq: publicações em revistas com Qualis

Curso	Título do artigo	Revista/ Periódico	Qualis	Ano de publicação
-------	------------------	-----------------------	--------	----------------------

Odontologia	Condição de saúde bucal de população de 11 a 15 anos de idade em comunidade quilombola Sítio Veiga.	Revista Cereus	B2 - Saúde Coletiva	Agosto/2018
Psicologia	O processo de (des)construção da identidade negra na escola: o olhar de professores e alunos em uma escola do município de Quixadá-CE.	Revista ABPN	B2 – Educação B3 – Interdisciplinar B4 – Psicologia	Junho/2018

Fonte: Elaborado pela autora.

As tabelas 2 e 3 nos fazem pensar nas lacunas e ausências que são presentes nos currículos e na persistência da invisibilidade dessas temáticas por parte das instituições. Chamamos Santos (2007) para dialogar sobre a sociologia das ausências:

Temos de fazer que o que está ausente esteja presente, que as experiências que já existem e que são invisíveis e não críveis estejam disponíveis; ou seja, transformar os objetos ausentes em objetos presentes. Nossa sociologia não está preparada para isso, não sabemos trabalhar com objetos ausentes, trabalhamos com objetos presentes [...] se é assim, essa falta, essa ausência é um desperdício de experiência (SANTOS, 2007, p. 32).

É justamente nessa tentativa de transformar ausência e invisibilidade em presença que recaem, principalmente sobre os subalternizados, os movimentos sociais. Como também alerta Gomes (2010), não basta dar visibilidade: faz-se necessário promover uma ruptura curricular e epistemológica.

Santos (2007) conceitua a sociologia das ausências e elenca cinco modos de produção de ausência na epistemologia ocidental, que são: monocultura do saber e do rigor, do tempo linear, da naturalização das diferenças da escala dominante e do produtivismo capitalista. Segundo esse mesmo autor, a sociologia das ausências produz como ausente muita realidade que poderia estar presente.

Não é nossa pretensão nos alongarmos nos cinco modos de produção de ausência, mas iremos falar sobre a monocultura do saber e rigor, que entende como único saber rigoroso o saber científico, eliminando muitas realidades, vozes potentes, tradições vivas, mas que dentro dessa perspectiva não são avaliados como relevantes e rigorosos – o que acontece geralmente com a questão racial. Essa monocultura do rigor baseia-se, desde a expansão europeia, numa realidade: a da ciência ocidental (SANTOS, 2007).

Dessa forma, produz a ausência de inferiorizar o conhecimento que não é tido como hegemônico, uma maneira de desqualificação e hierarquização dos saberes, contribuindo para o epistemicídio em relação à questão racial.

De acordo com a tabela 3, tivemos algumas publicações em congressos, dois internacionais e um nacional. Interessante ressaltar que a área da saúde, no caso da Odontologia, foi o curso que mais publicou. Volto a destacar o ineditismo da temática nos espaços de apresentação deles. Já a Arquitetura apostou na história e memória das casas do quilombo e fez uma análise tipológica.

Tabela 4 – Produtos do Numeq: publicações em congressos

Curso	Título do trabalho	Evento	Cidade	Ano
Arquitetura e Urbanismo	Análise tipológica dos padrões arquitetônicos do Quilombo Sítio Veiga dentro de sua rede de criação cultural	4º Congresso Internacional da Habitação no Espaço Lusófono (CIHEL)	Porto – Portugal	Março/2017
Odontologia	Promoção da saúde bucal para crianças de uma comunidade quilombola de Quixadá-Ceará-Brasil: um relato de experiência	22nd IUHPE World Conference on Health Promotion	Curitiba – Paraná	Março/2016
	Atividades de educação em saúde bucal por estudantes de Odontologia no Núcleo Multidisciplinar de Estudos Quilombolas (Numeq), Quixadá-Ceará	I Congresso Internacional de Saúde Pública do Delta do Parnaíba-PI	Parnaíba – Piauí	Novembro/2015

Fonte: Elaborado pela autora.

Para inverter a lógica da sociologia das ausências, Santos (2007) propõe uma sociologia insurgente por meio da ecologia dos saberes, substituindo as monoculturas pelas ecologias e criando alternativas em que as ausências tornam-se presentes. São cinco modos de produção das ecologias em contraponto às monoculturas, a saber: ecologia dos saberes, das temporalidades, do reconhecimento, da “transescala” e das produtividades.

De encontro à monocultura do saber e rigor está a ecologia dos saberes, a qual visa a uma ecologia mais ampla e a um diálogo entre os mais diversos saberes, não hierarquizando o conhecimento. Segundo Santos (2007), o que vai se tentar fazer é o uso contra-hegemônico da ciência hegemônica. Esse tipo de ecologia enaltece os saberes em relação à temática racial,

indígena, camponesa, entre outros, como um saber tão importante quanto o ocidental, o que ele denomina de Epistemologia do Sul.

Daí a relevância de abordar temas acerca da questão racial, transformar as experiências em objetos presentes. De acordo com esse mesmo autor, “descolonizar as nossas mentes para poder produzir algo que distinga, em uma diferença, o que é produto da hierarquia e o que não é” (SANTOS, 2007, p. 35).

E faremos o que o autor propõe por meio de publicações, vivências com os mais diversos saberes, produções acadêmicas, experiências possíveis, como foi abordado nesta tese.

Para tanto, o Numeq possibilitou a reflexão acerca das desigualdades raciais, por meio de leituras, estudos, vivências, aproximação com o quilombo, pesquisas, mas que não foi suficiente para romper com a estrutura racista da educação superior privada. Infelizmente, não tivemos tempo para poder mudar e repensar a estrutura curricular, bem como chamar para um diálogo maior com outras dimensões da instituição.

Infelizmente, após a saída da universidade, ficou difícil o acompanhamento desses egressos. Questionamos os/as estudantes sobre a pretensão de seguir os estudos relacionando sua área e a questão racial. De acordo com o quadro 5, alguns responderam que continuarão estudando sobre a temática e outros foram mais específicos em relação à área de estudo.

Quadro 5 – Síntese das respostas dos/as estudantes sobre a pretensão de seguir os estudos relacionando à sua área e à questão racial

Estudantes	Síntese das respostas dos/as estudantes
Arquitetura 1	Estudando a habitação quilombola.
Direito 1	Lendo textos, vendo filmes e sempre tentando me manter atualizada sobre isso, para poder ter bons argumentos quando for necessário.
Educação Física 2	Conteúdos em sala, discussões em pátios, temáticas englobadas ao ano letivo e correção de atos preconceituosos observados no dia a dia.
Psicologia	Tanto em produção acadêmica, quanto em fazer pós relacionadas a essa temática.

Fonte: Elaborado pela autora.

Entretanto, o que se pretendeu com o Numeq foi iniciar essa inquietação ao referir-se à questão racial. Obviamente, nem todos os que passaram pelos encontros de formação e intervenções tiveram essa sensibilização e inquietação com a temática, mas procuramos fazer com que eles olhassem ao redor e que, em seus ofícios, compreendessem que a população negra existe e é cotidianamente oprimida.

O que me chamou a atenção foi que nenhuma das participantes da Odontologia respondeu de que forma iria continuar os estudos em relação à temática racial. Há uma dificuldade principalmente da área da saúde em tratar essa questão.

Sabemos que os projetos de extensão são importantes para complementar a formação desses alunos por meio da carga horária. Partindo dessa premissa, entendemos que os desdobramentos do Numeq não serão iguais e sensíveis a todos os participantes.

Ao referir-se ao questionamento sobre a contribuição do Numeq em relação à pesquisa, os/as professores/as responderam, como o quadro 6 nos mostra, que houve um envolvimento dos/as estudantes nas pesquisas, com uma significativa participação na formação acadêmica.

Quadro 6 – Síntese das respostas dos/as professores/as sobre a contribuição do Numeq em relação à pesquisa

Professor/a	Síntese das respostas dos/as professores/as
Psicologia	A principal contribuição foi o envolvimento dos estudantes em congressos/encontros e na produção de artigos e pesquisas na temática racial. Na Psicologia recorde de duas pesquisas de trabalho de conclusão de curso realizadas por alunos que integraram o Numeq.
Direito	O Numeq contribuiu para que a questão racial fosse tematizada em algumas pesquisas do curso de Direito e do projeto de extensão Cajup Sitiá. Em relação à minha trajetória de pesquisadora, o Numeq foi um ponto de partida fundamental para a minha percepção acerca da relevância do tema.
Odontologia 1	Atendimento odontológico/ educação em saúde/ atividade em grupo.
Odontologia 2	Uma experiência enriquecedora, com atividades voltadas para grupos que nunca foram trabalhados, além do conhecimento e a aproximação com a comunidade quilombola e conhecimento sobre assuntos étnico-raciais.
Arquitetura	Troca de experiência, resultados de vivências e textos entre todas as áreas que atuaram dentro do Numeq.

Fonte: Elaborado pela autora.

O Numeq, como um projeto de extensão, tentou articular o ensino e a pesquisa de forma indissociável, pois esse é o principal objetivo da extensão universitária. Lamentavelmente, não tivemos muito sucesso no que tange à dimensão do ensino, mas conseguimos despertar alguns estudantes e professores para a pesquisa, e os resultados foram bons para um ano de projeto.

Não podemos deixar de falar da valorização e do reconhecimento dos novos saberes oportunizados a partir da vivência com o quilombo. Essa relação dialógica foi fundamental para uma aprendizagem significativa numa perspectiva interdisciplinar e intercultural.

A seguir, destacamos as contribuições do Numeq a partir do olhar dos/as estudantes e professores/as e como o projeto possibilitou para alguns uma mudança de pensamento e atitude frente às questões raciais após a participação de uma experiência antirracista.

5 UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA ANTIRRACISTA NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

“a nossa escrevivência não pode ser lida como ‘canções para ninar os da casa grande’, mas sim para incomodá-los em seus sonhos injustos” (Conceição Evaristo).

“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade” (Paulo Freire).

Neste capítulo, iremos nos debruçar sobre as análises dos questionários respondidos pelos/as estudantes e professores/as partícipes da tese ora proposta. A escolha dos/as estudantes, como já dito anteriormente, deu-se pela assiduidade nos encontros de formação realizados pelo Numeq e nas intervenções no Sítio Veiga. A escolha dos/as professores/as também aconteceu diante dessa mesma perspectiva. A aplicação dos questionários aconteceu após minha saída da instituição, em abril de 2016, num encontro previamente marcado com os/as professores/as e estudantes em questão.

Recorremos à técnica da análise de conteúdo para interpretar os dados colhidos nos questionários. As categorias emergiram a partir das respostas dos envolvidos nessa investigação, que foram: o Numeq e o diálogo com os/as professores/as e estudantes: vivências, olhares e entendimentos; o Numeq e contributos para a formação acadêmica antirracista.

5.1 O Numeq e o diálogo com os/as professores/as e estudantes: vivências, olhares e entendimentos

Falar sobre racismo no Brasil ainda é um tabu, pois as interpretações sobre as relações raciais e o racismo no nosso país são um problema social ainda dominante. Guimarães (1995) destaca que modelo brasileiro ao tratar das questões raciais pauta-se nas diferenças fenotípicas, e estas são cristalizadas, ocorrendo um distanciamento social, uma diferenciação aguda de *status*, pois se trata de um sistema complexo e ambíguo. O racismo brasileiro nunca foi legitimado pelo Estado, pois ele se faz presente nas práticas sociais e nos discursos. Guimarães (1995) o nomeia como um racismo de atitudes, o qual tem essa especificidade de ser velado e sutil.

O racismo ambíguo brasileiro, caracterizado por Gomes (2010), foi um campo propício para a formação de ideologias e falsas teorias raciais no passado, e para a propagação das desigualdades entre negros/as e brancos/as, que se mantêm até hoje. A ambiguidade em relação à questão racial no Brasil, para a autora, é uma das formas mais dolorosas de se manter e se expressar.

Giralada Seyferth cita Oracy Nogueira (1995) ao qualificar o preconceito brasileiro como de “marca”, ressaltando que os critérios de discriminação são baseados na aparência. Corroborando com Munanga (2009), o corpo é a sede material do racismo brasileiro.

Professores/as e estudantes compactuam com a mesma visão ao indicarem no questionário sobre a existência do racismo no Brasil. A resposta positiva tanto dos/as professores/as quanto dos/as estudantes foi unânime, e, ao serem questionados sobre de que forma o racismo se revelava, damos destaque para alguns relatos dos estudantes, a saber:

Quadro 7A – Síntese das respostas dos/as estudantes em relação à forma sob a qual se manifesta o racismo

Estudante	Síntese das respostas dos/as estudantes
Direito 1	Existem vários tipos de racismo no Brasil. Pode-se perceber desde o racismo velado , com frases do tipo “não sou racista, mas...”, até situações escancaradas, como os padrões de beleza que valorizam os traços europeus e o extermínio da população jovem negra.
Psicologia 4	De muitas formas, a mais comum é a forma em que o racismo aparece “velado”, de maneira sutil, de “brincadeira”, por exemplo: a pessoa negra é vítima de preconceito e de discriminação e o agressor utiliza-se da argumentação de que não cometeu a violência, mas estava “brincando”. O racismo na maioria das vezes nem é tão sutil que a vítima nem percebe, como a utilização do termo “denegrir”. O racismo aparece também de forma “escancarada”. O racismo pode ser perpetuado por pessoas negras.
Psicologia 1	Basta parar e refletir sobre os indicadores da população negra em relação à população branca.
Arquitetura	Atualmente se dá de forma mais anônima na internet e de forma mais violenta.

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao analisar as declarações, observamos que os estudantes de Direito 1 e Psicologia 4 destacam o racismo brasileiro como velado e sutil. A ideia de democracia racial faz parte do pensamento social brasileiro, pois a elite brasileira via a população negra como uma ameaça ao processo de branqueamento e ao desenvolvimento do País. Esse “problema” – a população negra – só poderia ser solucionado e superado por meio da eugenia, ou seja, do extermínio desse povo, que tanto atrapalhava os planos da elite brasileira em constituir um país genuinamente branco. Preocupados em construir uma identidade nacional branca, a elite pensante brasileira via a diversidade étnico-racial como causadora do subdesenvolvimento. A

mestiçagem seria a salvação da população e ponte para o branqueamento e desenvolvimento do País.

Por isso, o Brasil teve o mais alto e intenso processo de mestiçagem. Assim, Munanga (2008) afirma que o processo de branqueamento não resultou nos efeitos esperados, apesar da diminuição do percentual de negros/as e da intensificação no projeto de miscigenação.

Os estudos de Gomes (2010) salientam que a miscigenação racial e cultural brasileira não foi suficiente para ter uma representatividade nos diversos setores da sociedade, como nos postos de comando, no meio acadêmico, nos primeiros escalões da política. Em particular os/as negros/as, em sua ascensão social, não deixam de ser tratados com indiferença e de ser vítimas do racismo.

Contudo, na constituição do sistema racial brasileiro, o mestiço nasce do resultado da tríade branco-índio-negro/a, como uma categoria fundante da identidade nacional. Partindo desse princípio, Munanga (2008) fala do surgimento do mito da democracia racial, no qual fomos misturados na origem e, portanto, nos tornamos um país mestiço.

Voltando a falar sobre a questão da mestiçagem brasileira, infelizmente a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, que tem como base a mestiçagem, surte muito efeito e tem adesão da população brasileira, tornando-nos um país multicromático, como definiu Munanga (2008). Nesse sentido, para muitos brasileiros, passa a ser preferível ser chamado de “moreno” – e todos os seus derivados – do que ser identificado como negro/a. Isso pode forjar, ainda no olhar de Munanga, uma realidade racial e uma identidade, procurando uma maneira ou uma palavra de se aproximar do modelo tido como superior branco. Portanto, o hibridismo racial aderido pelo povo brasileiro não foi suficiente para solucionar os conflitos raciais; pelo contrário, dificultou a afirmação da identidade negra, por razões de o preconceito racial brasileiro ser de cor da pele e não de origem. A inferiorização da população negra por conta da cor da pele também é fruto de uma estrutura social racista.

O que Guimarães (1995) chama de pigmentocracia, na qual a clareza da pele está relacionada a um maior *status* social, no Brasil passou a ter a cor como um marcador social, um código cifrado para “raça”. Após cair por terra o caráter biológico de raça, Gomes (2003), nos seus estudos e escritos, ressignifica o termo raça num viés social e político.

A estudante de Psicologia 4 destaca também as brincadeiras como forma de perpetuar e de naturalizar o racismo, que muitas vezes é internalizado pelo/a negro/a e, como consequência dessa agressão/violência, contribui para uma inferiorização em relação ao outro. Essas marcas negativas influenciam na sua baixa autoestima, distanciando as pessoas de sua identidade negra. Todavia, faz-se necessário, desde a educação básica até o ensino superior,

ressaltar de maneira positiva essas questões e trazer para o centro do debate essas discussões acerca das relações raciais, contribuindo para a desconstrução do racismo enraizado na nossa sociedade.

Complementando ainda as formas de racismos existentes no Brasil, destacamos a fala dos/as professores/as também:

Quadro 7B – Síntese das respostas dos/as professores/as em relação à forma sob a qual se manifesta o racismo

Professor/a	Síntese das respostas dos/as professores/as
Psicologia	Herança histórica presente nas microrrelações cotidianas, desde locais/bairros/cidades diferenciadas para negros e brancos, associação da cor negra aos aspectos negativos do ser humano, significado das palavras e piadas que desqualificam a cultura negra, preconceitos contra características físicas e religiosas associadas à afrodescendência.
Direito	O racismo no Brasil é estrutural, ou seja, decorre da colonialidade que, ao longo da história, vem hierarquizando e subalternizando pessoas em razão da raça e da etnia.
Odontologia 1	Através de renda/ escolas/ universidades.
Arquitetura	Corpo, classe social, sexo (por ser mulher negra).

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores de Odontologia 1 e Arquitetura não se aprofundaram na resposta, o que nos pareceu ser algo bem generalista diante de uma pergunta tão específica nesse caso do racismo. Já a professora de Psicologia nos trouxe elementos desse racismo a partir – como ela fala – das microrrelações como se fossem supostamente naturais. Dito de outra forma, a raça, como afirma Guimarães (1995), possui uma operacionalidade na cultura e na vida social, identificando dessa forma negros e brancos. Essa hierarquização e naturalização das diferenças têm desdobramentos nas desigualdades social e racial.

Ainda na resposta da professora de Psicologia, que fala sobre o significado das palavras que desqualificam a cultura negra, vamos refletir a partir de Hall (2002), o qual argumenta que os significados das palavras não são fixados e nascem nas relações de similaridade e diferença que as palavras têm com outras no interior do código da língua.

A palavra “negro/a” já traz consigo estigmas, estereótipos, preconceitos, sendo carregada de significados negativos muitas vezes cristalizados e fixados pelo indivíduo desde a infância, pela sua tez mais escura, o qual acaba por negar sua origem africana. Ainda persiste, nos dias atuais, relacionar o/a negro/a à escravidão, restringindo-o nessa dura comparação que permanece cristalizada, sendo que muitas vezes o/a negro/a internaliza essa condição como sendo natural e como se essa fosse sua única condição. Por que, na consciência das pessoas, ao

falarmos da população negra, esse pensamento não muda? Existe uma carga emocional e simbólica muito negativa em torno da cor da pele, que, como consequência do racismo, retira a condição humana do/a negro/a, desumanizando-o (GOMES, 2003).

A resposta da professora de Direito nos faz refletir sobre o uso político do termo raça, a partir das construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico, hierarquizando-as de modo racializado, o que vai, na maioria das vezes, naturalizar as desigualdades pela cor da pele.

Para Quijano (2005), a colonialidade do poder está alicerçada na ideia de raça como instrumento de dominação legitimados pela conquista, baseado num modelo eurocêntrico. Assim, os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, bem como seus traços fenotípicos, sua cultura e sua história.

[...] E na medida em que as relações sociais que se estavam se 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, p. 117).

A fala da professora de Direito vai ao encontro do pensamento de Quijano (2005), a partir do momento em que pontua sobre a raça como primeiro critério fundamental nas estruturas de poder. Dessa forma, há uma hierarquização e subalternização dos negros em relação aos brancos na sociedade brasileira. Dentro dessa dinâmica, não podemos desconsiderar o epistemicídio sofrido pelos dominados nos processos de colonização, quando temos como referência da colonialidade do poder o eurocentrismo.

Nas palavras desse mesmo autor, “[...] a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento” (QUIJANO, 2005, p. 121). No entanto, é de extrema urgência trazer para o centro do debate a importância da horizontalização das relações de poder e a descolonização das práticas didático-pedagógicas, bem como buscar tensionar os mecanismos de construção do racismo epistêmico. Um dos mitos do eurocentrismo, segundo Quijano (2005), é que a modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivamente europeus. Nogueira (2014, p. 27), na contramão desse pensamento, nos traz o conceito do racismo epistêmico como um conjunto de dispositivos que recusam a validade das justificativas feitas a partir de referenciais não ocidentais, ou seja, contrapondo a “verdade” absoluta do eurocentrismo e

trazendo outras formas de repensar essas questões a partir de um olhar não ocidental e descolonial.

Esse pensamento ocidentalizado e colonizado fortalece ainda mais o ideal de branqueamento que perdurou durante muito tempo no imaginário brasileiro. A tese do branqueamento vai “confirmar” a inferioridade de grande parte da população nacional – mais especificamente negros, índios e mestiços –, mas imaginava que essa mesma população poderia tornar brasileiros todos aqueles brancos “superiores” encarregados de fazê-la reduzir fenotipicamente, a ponto de desaparecer (SEYFERTH, 1995).

Esse olhar enraizado acerca da mestiçagem faz com que nos tornemos míopes no tocante às relações raciais e ao racismo – muitas vezes invisíveis aos olhos de quem ainda acredita que existe uma democracia racial no nosso país e que coadunam para inexistência do racismo como estruturante da nossa sociedade.

Apesar da afirmação de todos/as os/as participantes sobre a existência do racismo, ao serem questionados se no ambiente acadêmico eles/as percebiam diferenças no tratamento dado a brancos e negros, obtivemos as respostas a seguir.

Tabela 5 – Compreensão declarada dos/as pesquisados/as sobre diferenças no tratamento dado a brancos e negros no ambiente acadêmico

Compreensão	Professores/as	Estudantes
Sim	3	11
Não	2	7

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores de Arquitetura e Odontologia, apesar de afirmarem a existência do racismo no Brasil, assinalaram que não percebem as diferenças no tratamento dado entre negros e brancos no ambiente acadêmico. Em relação aos/às estudantes, esse número cresce para sete, sendo um do Direito, um da Arquitetura, dois da Psicologia e três da Odontologia. Esses dados, em relação ao primeiro questionamento, são uma contradição. Dessa forma, a vivência e os olhares não permitiram que eles tivessem o entendimento sobre essa diferença. Esse contrassenso dos/as estudantes e professores nos faz refletir sobre o quanto se bebe nas fontes de Gilberto Freyre sobre a ideia de democracia racial, ou podemos também pensar a quase inexistência de estudantes negros/as nos cursos em questão.

Ouçamos, por exemplo, Guimarães (1995, p. 39):

“Embranquecimento” e “democracia racial” são, pois, conceitos de um novo discurso racista. O núcleo racista desses conceitos reside na ideia, às vezes

totalmente implícita, de que foram as três raças fundadoras da nacionalidade, as quais aportaram diferentes contribuições, segundo os seus potenciais culturais qualitativamente diferentes. A cor das pessoas, assim como seus costumes, são, portanto, índices do valor positivo ou negativo dessas “raças”.

O ideal de embraquecimento e a democracia racial são marcas específicas do racismo brasileiro. No cerne desse modo de pensar a racialidade, esses dois conceitos são poderosos instrumentos na construção ideológica da sociedade brasileira; no entanto, a democracia racial mantém invisíveis as diferenças inter-raciais. O que Guimarães (1995, p. 42) diz é que, “para este racismo (brasileiro), o racista é aquele que separa, não o que nega a humanidade de outrem; desse modo, racismo, para ele, é o racismo do vizinho (o racismo americano)”.

Somos de fato um país pluricultural; todavia, uma “democracia racial” coloca todos/as em pé de igualdade, com as mesmas chances. Será que isso acontece na sociedade brasileira? Gonçalves e Silva (2011) traz para o debate o ocultamento da diversidade no Brasil na produção da imagem do brasileiro cordial que ignora a diferença, uma visão distorcida das relações raciais.

Não temos as mesmas oportunidades e privilégios em relação aos brancos: bastar olhar os dados nos mais diversos setores da nossa sociedade e nos deparamos com um quadro que infelizmente não é uma novidade para nós negros/as que estamos na base piramidal. Ainda assim, podemos fazer o teste do pescoço: no nosso dia a dia procurar e enxergar onde estão os/as negros/as, por exemplo, nas universidades.

Ao serem questionados sobre os fatores que contribuem para um número reduzido de negros/as nas universidades e algumas áreas técnicas, científicas e administrativas, as respostas foram as mais diversas. A falta de oportunidade foi a resposta mais frequente por parte dos estudantes: dos 18 pesquisados, dez assinalaram essa opção. A dificuldade de acesso à educação foi a maior escolha por parte dos professores: dos cinco, quatro escolheram essa alternativa.

Tabela 6 – Compreensão declarada dos/as pesquisados/as sobre os fatores que contribuem para a existência de um número reduzido de negros/as nas universidades e em algumas áreas técnicas, científicas e administrativas

Compreensão	Professores/as	Estudantes
Falta oportunidade	3	10
Dificuldade de acesso à educação	4	9
Falta de vontade e dedicação	0	0
Nenhuma das opções anteriores	0	0
Outra	0	0

Fonte: Elaborado pela autora.

As respostas na tabela estabelecem uma relação com os pensamentos de Gomes (2011), ao afirmar que historicamente o movimento negro lutou por um projeto educativo, tendo em vista as inúmeras dificuldades na relação do/a negro/a e a educação, principalmente no período pós-pseudoabolição. Como foi assinalado pelos/as estudantes e professores/as, a falta de oportunidade e a dificuldade de acesso à educação foram possíveis causas do número reduzido da população negra nas universidades. Corroborando com a autora em questão, esse projeto do movimento negro se choca com a racionalidade hegemônica que impera na teoria social e pedagógica.

Assim, de acordo com Gomes (1997), o movimento negro trouxe para o centro do debate a educação, bem como outras demandas da população negra, entendendo-os como sujeito de direitos. Nessa perspectiva, há reivindicações e denúncias no campo educacional, bem como problematizações teóricas e ênfases específicas para a educação brasileira. Sobre esse assunto, entendemos que

[...] a questão negra brasileira, segundo a opinião antiga e a contemporânea, que havemos colhido entre a Gente Negra, é antes de tudo e principalmente um problema de educação, intrinsecamente; e extrinsecamente é o respeito a todos os direitos humanos, sociais, cívicos e políticos do negro/a, tanto por parte da sociedade como do Poder Público (NASCIMENTO, 2003, p. 233).

Não foi por acaso que as organizações ligadas ao movimento negro se empenharam em colocar a educação nas suas agendas políticas. De acordo com Gomes (1997), a primeira contribuição da população negra para o pensamento educacional foi denunciar o racismo na escola e como esta perpetua e reproduz tal violência, não estando isenta dessa realidade. Ainda de acordo com a autora, o movimento negro pressiona a escola a repensar suas práticas, rever seus materiais didáticos, reconstruir suas ações didático-pedagógicas, investir na formação dos professores na luta contra a desigualdade racial e contra o racismo. A denúncia sempre vai existir enquanto houver racismo; no entanto, faz-se necessário que a escola mude suas ações e posturas diante de atitudes racistas, sexistas ou de qualquer tipo de discriminação.

A segunda contribuição na visão de Gomes (1997) deu-se pelo processo de resistência negra. A escola conta uma única história sobre nós negros/as, construída por um pensamento branco, eurocêntrico, onde nos sobra apenas a parte distorcida da história – que fomos escravos e não escravizados –, como estampa a maioria dos livros didático ou a comemoração do 13 de maio – “dia da Abolição” – na escola, o que acaba contribuindo para a reprodução e legitimação do racismo.

A luta do movimento negro parte nesse viés de desmistificar tais fatos, ressignificando o processo de luta histórica da população negra brasileira. Esses “saberes em movimento” chamam e adentram as escolas para possibilitar recontar o que a história omitiu e mentiu por muito tempo em relação ao povo negro brasileiro. É preciso trazer à tona os verdadeiros heróis e heroínas negros/as, pois eles/as sempre foram invisibilizados e sequer chegam ao conhecimento dos professores, quem dirá aos alunos. A história oficial não contempla a luta dos movimentos sociais.

A terceira contribuição aborda a centralidade da cultura. A mesma autora afirma a importância da diversidade cultural ser tratada na escola, mais especificamente a cultura africana e afro-brasileira, que muitas vezes é estereotipada e dita como não cultura por parte da escola e professores que não consideram as particularidades desse movimento cultural negro, como a dança, a música, a religião, as tradições, as festas dos povos negros. Esses aspectos não podem ser negligenciados, pois dessa maneira compromete-se a nossa identidade. Por isso, é necessário ressaltar nas reuniões pedagógicas, nos encontros de professores/as, nas aulas, a importância de tal conteúdo, positivando a cultura afro-brasileira.

Os negros trouxeram para o cerne do debate a questão das diferentes identidades, sendo essa a quarta contribuição. A partir de práticas homogeneizadoras, desprezando as particularidades e pluralidades existentes, não se soube lidar com as diversas identidades existentes no âmbito escolar. Essa discussão foi importante para a construção da identidade negra; no entanto, a escola ainda está muito longe de contribuir efetivamente nesse constructo tão singular e particular a nós, negros/as brasileiros/as.

A quinta e não menos importante contribuição refere-se ao repensar sobre a estrutura excludente da escola – e aqui estendemos à universidade a denúncia de que tal estrutura precisa ser reconstruída não só para o direito de acesso à educação, como também para a permanência e êxito dos alunos (GOMES, 1997). O acesso tanto à educação básica quanto ao ensino superior aumentou; no entanto, precisamos repensar qual o tipo de universidade e de escola está nesse segmento que perdurou longe dos bancos escolares. Como implementar efetivamente a Lei nº 10.639/03?

Gomes (2010) cita a Conferência de Durban, na África do Sul, em 2001, como o grande estopim nos ganhos na esfera jurídica para a população negra, que, dessa forma, explora sua capacidade de incluir iniciativas concretas na política educacional e nas práticas escolares. Como resultado dessa nova atitude e postura política diante da questão racial, é aprovada a Lei

nº 10.639/03,⁴⁰ sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse sentido, as instituições sociais estão sendo chamadas a se posicionar contra o racismo – o movimento negro tem cobrado fortemente esse posicionamento –, e a escola, bem como a universidade, é uma delas, sendo direito social e responsável pelo processo de formação humana.

Acredita-se que a superação do racismo e da desigualdade racial possibilitará transformações éticas e solidárias para toda a sociedade e permitirá o efetivo exercício da justiça social e da cidadania que respeite e garanta o direito à diversidade. Acredita-se, também, que esse processo poderá proporcionar uma reeducação social e cultural dos brasileiros no trato com a diversidade, questionando e problematizando o mito da democracia racial. Mas para que isso aconteça faz-se necessária a construção, na prática, de oportunidades e tratamentos iguais para negros/as e brancos (GOMES, 2010, p. 102).

Assim, o Brasil começa a ter pequenos avanços, no campo democrático, nas instituições públicas e privadas, por meios de ações reparativas causadas pelo racismo, como são as ações afirmativas. Em 25 de abril de 2012, o Supremo Tribunal Federal estabeleceu a política de cotas como um direito constitucional nas universidades – uma grande vitória da população negra.

Entretanto, essas leis ainda não foram suficientes para suprir a demanda da população negra no âmbito educacional, pois seu processo de implantação ainda é muito lento diante da urgência do direito à educação, uma bandeira de luta permanente do movimento negro. Pensar a educação brasileira a partir do olhar do povo negro é compreender que a exclusão da população negra se faz presente na reprodução de estereótipos racistas dos livros didáticos, na baixa expectativa do professor em relação ao aluno negro, na veiculação de teorias racistas, na folclorização da cultura negra regida por um sistema de ensino racista e excludente que impede a permanência do aluno, quer seja na universidade ou na escola, bem como sua ascensão social (GOMES, 1997).

A tabela 6 nos traz o retrato de um passado escravagista que ainda nos diz qual o lugar que devemos ocupar dessa sociedade. Somos relegados a ocupar subposições em todos os âmbitos. Mesmo diante de muitos avanços e lutas em prol de uma igualdade de oportunidade, de ressignificar nossa história e cultura, por que a Lei nº 10.639/03 não teve sua eficiência? Como romper com essa lógica hegemônica tão presente nos currículos e estruturas escolares?

Apesar de 15 anos da promulgação da lei, ainda caminhamos por uma espinhosa estrada na qual a todo instante temos de ressaltar a importância da implementação. Por mais que seja uma obrigação tanto do ensino básico quanto no superior pela Resolução CNE/CP 01/04, ainda

⁴⁰ A Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio das escolas públicas e privadas da Educação Básica.

caminhamos lentamente para uma mudança efetiva em relação à questão racial nos estabelecimentos de ensino e o seu cumprimento.

Tendo em vista essa lacuna no ensino superior, no que concerne aos conhecimentos das questões raciais, os/as professores/as foram questionados sobre a instituição abordar esse tema na formação pedagógica – e eles/as foram unânimes ao responder negativamente.

Diante disso, cabe discutir aqui o conceito de racismo institucional: “refere-se a políticas institucionais que, mesmo sem o suporte da teoria racista de intenção, produz em consequências desiguais para os membros das diferentes categorias raciais” (SOUZA apud REX, 2011, p. 79).

Ao afirmar que a instituição, nas suas formações pedagógicas, não contempla a discussão das relações raciais, faz-se necessário compreender, a partir da visão de Souza (2011), a analogia entre o racismo institucional e as práticas coloniais. No caso das universidades, os saberes ainda são pautados no eurocentrismo, entendido como a base do conhecimento, comprometido com as imposições de uma ideologia cultural dominante mais europeia do que brasileira. Isso quer dizer que, nos meios universitários, as pessoas que operam essa instituição poderão reproduzir atitudes e ações racistas, ainda que não seja a intenção. Suas manifestações são perceptíveis nos currículos, nas formações pedagógicas, nas pesquisas que reverberam desigualdades – no nosso caso, raciais – produzidas pelos aparatos institucionais.

O racismo institucional é sutil e não pode ser reduzido, como percebemos anteriormente, a atos individuais, pois, ainda na visão de Souza (2011), as instituições estão a serviços dos grupos hegemônicos que os criaram, os quais são altamente racializados. Como vimos, na tentativa de assimilarmos nos nossos currículos apenas um conhecimento baseado em padrões europeus – dito como verdadeiro –, o apagamento da diversidade do Brasil ocasiona, como afirma Gonçalves e Silva (2011), o sentimento de não pertença dessa sociedade. Esse não pertencimento inicia-se na educação básica, a partir do momento em que não tenho referências do povo negro, onde se omite sua história e cultura, negando a todo instante a sua humanidade. Assim, a criança negra cresce num sistema racista e violento, no qual muitas vezes nega a si mesmo para se sentir parte dessa sociedade. Na universidade, esse quadro não é muito diferente: conteúdos pautados no eurocentrismo, distanciamento da relação entre teoria e prática, cursos que têm uma predominância histórica da população branca, como as ciências da saúde.

Somos oriundos de uma formação que atribui aos brancos, aos europeus, à cultura que dizem clássica, pois permanece no tempo, desconhecendo-se culturas dos povos não europeus que também têm permanecido no tempo. Ignoramos, por exemplo, os egípcios, povo também negro, ou melhor, os conhecimentos que eles produziram, que estão no nascedouro da filosofia e das ciências, o que se acostuma atribuir aos gregos e aos europeus. Somos levados a confundir cultura com ilustração, civilização com hemisfério norte, ao lado de outros equívocos (GONÇALVES E SILVA, 2011, p. 30).

Para tanto, precisamos, antes de mais nada, compreender que vivemos num país pluricultural e nos atentarmos para as experiências educativas que o professor propicia aos seus estudantes. A partir do momento em que considero apenas uma forma de saber, como afirmou Gonçalves e Silva (2011), a diferença torna-se invisível: caímos na velha ilusão e falácia da democracia racial, de que somos todos iguais, incapazes de perceber as vozes e os conhecimentos ocultos e apagados nos currículos escolares.

A Lei nº 10.639, o Parecer CNE/CP 03/2004, a Resolução CNE/CP 01/2004 e suas respectivas diretrizes curriculares nacionais trazem possibilidades de reafirmação e ressignificação da importância da nossa pertença étnica, além de permitir o conhecimento da nossa própria história e cultura. Pode-se considerar que a inclusão dos conhecimentos sobre a cultura e história africana e afro-brasileira no âmbito do currículo tanto escolar quanto acadêmico representa um progresso na educação brasileira. De acordo com Gomes (2010, p. 45),

mudança de práticas e descolonização dos currículos de educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

Cabe ressaltar, ainda, o quanto a educação básica e o ensino superior são resistentes ao trato da questão racial, o que é fruto de um passado educacional colonial, pautado no epistemicídio do povo negro, na tentativa incansável de arianizar o Brasil.

5.2 O Numeq e contributos para a formação acadêmica

A compreensão da extensão numa perspectiva de processo formativo na academia ressignifica que são necessárias, como dito anteriormente, vivências, saberes, diálogos diversos para que se chegue à formação integral dos educandos. Tavares e Freitas (2016) reafirmam a articulação da extensão com a pesquisa e extensão, complementando-as. Seguindo o pensamento das referidas autoras, ressalta-se a importância da interligação da

universidade e sociedade, pois coloca a academia em contato com as demandas sociais, e dessa forma oxigena a vida acadêmica.

Diferentemente do que possa pensar, as africanidades constituem-se em campo de estudos, e, na visão de Gonçalves e Silva (2008), tanto pode ser organizada como disciplina curricular, programa de estudo abrangendo diferentes disciplinas, podendo se caracterizar também pela inter-relação entre diferentes áreas de conhecimento subsidiada pela história e cultura africana e afro-brasileira.

Diante dessa perspectiva, sabe-se da ineficiência na formação dos/as professores/as no preparo necessário para lidar com o desafio da temática racial. O Numeq permitiu que os/as participantes pudessem ter um olhar mais crítico diante das questões raciais na sociedade e na universidade. O quadro 8 nos mostra como as ações do Numeq interferiram ou não na prática pedagógica dos/das professores/as no que concerne à educação das relações raciais.

Quadro 8 – Síntese das respostas dos/as professores/as sobre como as ações do Numeq interferiram na sua prática pedagógica referente à educação das relações raciais

Professor/a	Síntese das respostas dos/as professores/as
Psicologia	Posição mais crítica e desnaturalizante das relações raciais, inclusive, compreendo que eu, mulher branca, não consigo acessar diretamente a dimensão do racismo e que meu lugar de fala é de uma professora branca classe média privilegiada. Na minha prática, reconheço a diferença e faço o possível para questionar e agir como uma docente que não deseja reproduzir os privilégios de classe.
Direito	A partir do Numeq, passei a abordar mais diretamente a questão quilombola nas disciplinas de direitos humanos e direito ambiental. Além disso, inseri o tema no Cajup Sitiá, grupo de extensão coordenado por mim, à época, que passou a participar de algumas atividades do Numeq.
Odontologia 1	Nas práticas usadas de promoção de saúde.
Odontologia 2	De forma mais humanizada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os professores de Odontologia pontuaram objetivamente onde interferiu a prática deles, principalmente nas áreas de atuação referentes à promoção da saúde, mas não entraram nos pormenores de como se desenvolviam essas ações. Apesar das vivências, das reflexões, dos estudos e das tentativas em relação ao trabalho com a temática, os/as professores/as reconhecerem a importância no cotidiano acadêmico; entretanto, nem todos/as conseguem abordar de forma sistemática as relações raciais no seu fazer pedagógico. Diferentemente do que relataram as professoras de Direito e Psicologia, que nos trazem elementos importantes para reflexão e traçam possíveis estratégias pedagógicas sobre a questão racial nas suas disciplinas.

As professoras de Direito e Psicologia nos deram mais subsídios para refletirmos como o Numeq contribui no trato pedagógico da questão racial. A professora de Psicologia relatou uma criticidade e desnaturalização das relações raciais e não consegue acessar diretamente a dimensão do racismo devido à sua posição de privilégio, trazendo importantes elementos para o debate. A partir da resposta da docente, é interessante destacar como o Numeq ajudou a repensar as questões raciais no âmbito acadêmico, desconstruindo conceitos até então naturalizados, advindo de uma formação pautada na reprodução de um saber eurocêntrico que silencia estruturalmente os outros conhecimentos, como já discutimos no decorrer deste texto.

Outra questão que nos chama a atenção é a localização social na qual ela está inserida como um espaço de poder e privilégio – importante destacar que ela tem consciência desse lugar. Ouçamos Ribeiro (2017, p. 86):

Assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugares de fala, pois estamos falando de sua localização social. E, a partir disso, é possível debater e refletir criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade. O fundamental é que indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado em termos de *lôcus* social consigam enxergar as hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados.

Salienta a referida autora que todo mundo tem lugar de fala; no entanto, falarão de lugares distintos. Logo, tanto negros/as como brancos/as podem e devem discutir sobre o racismo – este vai experimentar o lugar de quem se beneficia com a opressão e aquele do lugar de quem sofre com o racismo. A autora ainda reivindica que a nossa história também seja contada por nossas perspectivas e não por um único olhar, pois dessa forma estamos rompendo com um sistema que invisibiliza essas narrativas. A professora de Psicologia, como bem nos relatou, sabe o lugar de onde fala, e a partir desse lugar pensa sobre as questões das desigualdades raciais e sociais.

Já a professora de Direito respondeu que passou a abordar mais diretamente a questão quilombola nas suas disciplinas. Numa esfera cujo maior número de estudantes e professores/as é branco/a, transpor didaticamente essa experiência do Numeq para a sala de aula aponta para uma importante quebra do silenciamento das nossas vozes na universidade, e começamos a trazer para o cerne do debate esses saberes e conhecimentos.

A invisibilidade desses territórios ainda persiste. Fato é a precariedade aos acessos aos serviços públicos que insistem em não chegar às comunidades quilombolas, como foi visto em relação ao direito à terra. Essa ausência está presente também no âmbito educacional,

onde há uma negligência e negação de um direito básico às pessoas do campo – o direito à educação.

Lamentavelmente, ainda hoje há uma dificuldade de compreender a questão racial como um direito da comunidade acadêmica e um dever por parte das instituições de ensino. O devido reconhecimento e legitimação da Lei nº 10.639/03 precisa extrapolar o papel. Corroborando com Gomes (2010), esse processo envolve mais alguns elementos: vontade política, financiamento, acompanhamento, avaliação e monitoramento das ações. Os/as professores/as pesquisados/as, como foi visto, apresentam-se abertos a essa discussão e inclusão desse debate no seu fazer pedagógico: uns demonstraram mais insegurança, como os professores de Odontologia, e outros mais segurança, como as professoras de Direito e Psicologia.

Os/as estudantes foram questionados/as se as ações do Numeq interferiram na sua visão referente à educação das relações raciais. Dos 18 pesquisados/as, dois responderam que não e 16 que sim. Ao questionar de que forma isso acontecia, os participantes responderam, de acordo com o quadro 9, com suas diversas visões sobre essa influência do Numeq.

Quadro 9 – Síntese das respostas dos/as estudantes sobre como as ações do Numeq interferiram na sua visão referente à educação das relações raciais

Estudantes	Síntese das respostas dos/as estudantes
Arquitetura e Urbanismo 2	Permitiu que eu pudesse enxergar a existência do racismo, garantindo uma nova visão acerca do negro (quilombola).
Direito 3	Desconstruindo muitas ideias a respeito do tema, bem como a proximidade com o quilombo.
Educação Física 2	Fazendo-me enxergar situações que para mim pareciam normais, mas na realidade não eram.
Odontologia 1	Com as práticas pude ver a realidade e os depoimentos e discussões me fizeram ter uma visão mais abrangente.
Psicologia 4	Por mais que se conheça muito sobre essa temática, é difícil reconhecer ações de racismo, uma vez que elas podem passar despercebidas, ainda mais pra quem não sofre esse preconceito e discriminação (pessoas brancas, como eu). Muitas vezes me questionei sobre quantas vezes fui racista e sem a intenção, por toda essa cultura do embranquecimento que faz com que acreditemos em um padrão correto de ser. Refletir sobre a educação das relações raciais é refletir sobre nós mesmos, em como eu sendo negro ou branco consigo reconhecer atos racistas, quando eu estou cometendo estes atos e o que pode ser feito para a diminuição dessa violência.

Fonte: Elaborado pela autora.

Importante salientar que as respostas dos/as estudantes resultam de um passado colonial com resquícios da ideologia de branqueamento e do mito da democracia racial, que foram fundantes para a construção do nacionalismo brasileiro. Estudos como o de Seyferth

(1995) mostram que, no Brasil, os estereótipos, os provérbios, os ditos populares referidos a negros e indígenas atingem sua humanidade e desqualificam-os. Práticas até então vistas como normais, como afirmou o estudante de Educação Física 2, refletem uma hierarquia social por meio da ideia de raça – entendido aqui como uma categoria social e não biológica – na qual utilizam os fenótipos como forma de folclorizá-los e inferiorizá-los, naturalizando o racismo.

Certamente faz-se necessário pautar que o Numeq foi um projeto de extensão que priorizou desconstruir essas naturalizações em relação à população negra, principalmente, pois são presenças constantes na construção do imaginário social brasileiro, reflexo de um sistema de hierarquização social em que a dicotomia branco/negro legitima um mundo de privilégios, privações e oportunidades.

Na América [...] à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados. [...] os povos conquistados e dominados foram postos numa situação natural de inferioridade, e conseqüentemente também seus traços fenotípicos, bem como suas descobertas mentais e culturais (QUIJANO, 2005, p. 118).

Esses grupos, na maioria das vezes, são representados – seja pela mídia e meios de comunicação, seja nos materiais pedagógicos – de forma estigmatizada e caricatural, destituídos de humanidade e cidadania. Já o homem branco e de classe média é concebido nos livros didáticos como uma pessoa cidadã e humana, e quem fugir a esse padrão, como as mulheres, os negros, os ciganos, os quilombolas e os indígenas, são descritos apenas para registrar sua existência.

São questões enraizadas na nossa história e cultura que reverberam e reproduzem um olhar estereotipado para essas populações que foram colonizadas, naturalizando as desigualdades e as opressões, entre elas o racismo. Por sua vez, o estereótipo constrói uma ideia negativa a respeito do outro, e é por meio dele que as ideologias são desdobradas nas práticas pedagógicas dos professores. Por isso, surge a necessidade de promover e justificar a agressão, já que existe um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro (SILVA, 2008).

A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos, e especificamente nos livros didáticos, pode promover a exclusão, a cristalização do outro em função e papéis estigmatizados pela sociedade, a auto rejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado (SILVA, 2008, p. 20).

Portanto, faz-se necessário ressignificar e recontar o papel e a contribuição da população negra, com o resgate da sua história e cultura, bem como a valorização da sua identidade étnica, elevação da sua autoestima e positividade da sua imagem diante dos meios de comunicação, dos livros didáticos e da descolonização dos currículos desde a educação básica até o ensino superior.

Nessa lógica de pensar outros saberes, ao serem perguntados se o Numeq contribuiu para uma educação antirracista, 17 estudantes responderam que sim e um respondeu que não. No quadro 10A, destacamos as principais respostas dos/as partícipes.

Quadro 10A – Síntese das respostas dos/as estudantes sobre a contribuição do Numeq para uma educação antirracista

Estudantes	Síntese das respostas dos/as estudantes
Arquitetura 2	Permitiu debater sobre as questões raciais no ensino superior .
Direito 1	Ao levar para debate dentro do âmbito acadêmico conceitos e vivências que geralmente são negligenciados.
Direito 3	Sendo um grupo interdisciplinar, abordando textos de valorização da temática quilombola e desconstrução do mito da democracia racial .
Educação Física 2	Não apenas de forma acadêmica, mas também abrindo os olhos de profissionais das mais diversas áreas do conhecimento sobre a importância desse tipo de discussão em nosso país , a educação não se faz presente apenas nas escolas, mas em todas as camadas da sociedade e esses profissionais serão como “pontes” para fincar uma educação antirracista sólida e permanente.
Fisioterapia	Através não só da transmissão do conhecimento, mas da vivência com essa realidade.
Odontologia 1	Tivemos a oportunidade de uma visão mais aprofundada e discussões críticas.
Psicologia 4	Primeiramente, revendo atitudes racistas perpetuadas pela sociedade. Segundamente, com todo o aparato teórico e prático foi possível pensar em um mundo racista e um mundo não racista, o que favorece o discernimento sobre essas questões. Terceiramente, faz com que os integrantes possam contribuir com os conhecimentos adquiridos para uma educação antirracista.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação à resposta dos/as estudantes, é possível destacar o trato das questões raciais no ensino superior nas falas dos/as participantes de Arquitetura 2, Direito 1, Odontologia 1; a interdisciplinaridade, a partir do diálogo com as outras áreas do conhecimento foi ressaltado nas respostas dos/as estudantes de Direito 3 e Educação Física 2; a relação teoria/prática predominou nas falas dos/as pesquisados/as de Fisioterapia e Psicologia 4.

Cabe ressaltar que, por mais que tenhamos áreas de conhecimento diferenciadas, a ótica construída em relação às questões raciais complementa-se. A constituição do Numeq,

como foi dito no decorrer desta tese, visou a colocar a temática racial no âmago do debate, num viés interdisciplinar por meio da relação teoria e prática no quilombo, além de trazer à tona as vozes e imagens silenciadas e ocultadas do currículo através dessas ações extensionistas.

As falas dos/as estudantes de Arquitetura 2, Direito 1 e Odontologia 1 nos remete a pensar sobre a educação das relações raciais no ensino superior, destacar a importância do movimento negro na dimensão educacional, que por muito tempo foi tido como principal pauta da sua agenda política. Concordamos com Gomes (2010) quando ela afirma que a população negra, no seu percurso histórico, lutou e luta contra processos ideológicos, políticos, culturais e sociais de cunho racista que permanecem no imaginário e nas práticas sociais. Portanto, na luta do movimento negro brasileiro, temos

[...] a denúncia da postura de neutralidade do Estado frente à desigualdade racial reivindicando-lhe a adoção de políticas de ação afirmativa e a intervenção no interior do próprio Estado mediante a inserção de quadros políticos e intelectuais nas administrações municipais e estaduais de caráter progressista e no próprio governo federal. No entanto, mesmo quando essa inserção acontece, ao ser comparada com o segmento branco da população, acaba por revelar a continuidade de desigualdade (GOMES, 2010, p. 100).

A autora nos traz a um passado não muito distante, pois essa luta ainda permanece na atualidade para tentativa de correção das desigualdades impostas, ao longo do tempo, principalmente a nós negros/as. A Lei nº 10.639/06 e posteriormente a Lei nº 12.645/08, regulamentada pela Resolução CNE/CP 01/04 e pelo Parecer CNE/CP 03/04, são instrumentos legais que orientam as instituições educacionais quanto a suas atribuições no que tange às questões raciais, assim como o Plano Nacional de Implementação das DCN para Educação das Relações Étnico-Raciais (2009). São também leis afirmativas inseridas no campo das políticas de ações afirmativas, como destacado pela autora. As ações afirmativas versam principalmente em estratégias de promoção da equidade racial por meio de ações concretas que garantam os direitos para as pessoas em situação de inferioridade social no combate às desigualdades raciais (SILVA, 2003).

Quando falamos em políticas de ações afirmativas no ensino superior privado, vários obstáculos vêm à tona; no entanto, programas como o Prouni e o Fies permitiram que esse espaço fosse enegrecido. A relação público-privado no âmbito universitário se fortaleceu principalmente durante o Governo Lula (2003) e posteriormente no Governo Dilma. Tal fato promoveu o acesso à universidade, advindo na sua maioria de escola pública. Entretanto, ao adentrar no seio acadêmico, perpetuam-se os estigmas e naturalizações quanto à questão da

diversidade racial, saberes ausentes nos currículos e nas práticas pedagógicas, por mais que exista marco legal para isso.

A partir do momento em que a questão racial ocupa a centralidade das discussões no grupo e que há o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, como afirmaram os estudantes de Direito 3 e Educação Física 2, contribui-se com uma educação antirracista. Importante ressaltar que a interdisciplinaridade foi uma das estratégias utilizadas pelo Numeq para a capilarização do conhecimento das relações raciais no ensino superior privado – um desafio para nós, assim como a constituição do projeto de extensão ora proposto.

Por interdisciplinaridade, Japiassu (1976) refere-se à interação propriamente dita, na qual produz reciprocidade nos intercâmbios. Assim, ao final do processo interativo, cada disciplina saiu enriquecida. Atentamo-nos, no entanto, ao fato de que o Numeq não tratou especificamente de disciplinas em si, mas de áreas de conhecimento diferentes. Porém, não deixou de ter elementos da interdisciplinaridade, como bem pontuou o referido autor. Nas falas dos/as estudantes, fica nítido como o grupo engrandeceu seus conhecimentos, bem como desconstruiu conceitos até então enraizados e estereotipados em relação ao povo negro.

Percebe-se o papel dinâmico da interdisciplinaridade frente ao processo de ensino-aprendizagem. Significa a necessidade e capacidade de flexibilização e de adaptação dos conteúdos a serem trabalhados ao contexto no qual se está inserido. O docente precisa estar engajado e capacitado para esse tipo de trabalho. O aluno também precisa estar comprometido com a busca pelo entendimento e abertura a situações novas de aprendizagem (MAGALHÃES, 2016, p. 12).

Destaca-se, assim, um dos possíveis caminhos a serem percorridos pela educação das relações raciais por meio da interdisciplinaridade, pois, como afirma o referido autor, esse processo interfere positivamente no ensino-aprendizagem. O tempo de atuação do Numeq na instituição não foi suficiente para uma transformação curricular, visto como um espaço de poder – mas, pela resposta dos/as pesquisados/as, as nossas ações tiveram inserção direta no processo de aprendizagem deles/as.

Todavia, pensar as relações raciais na perspectiva interdisciplinar requer uma ruptura com a concepção positivista e fragmentada da realidade. Para Frigotto (2008), trabalho interdisciplinar seria justamente aquele que nos permite encaminhar criativamente a solução de múltiplos problemas – no caso, mais especificamente, a questão racial.

Japiassu (1976) frisa que o trabalho interdisciplinar apresenta uma grande vantagem e oportuniza um conhecimento mais rico e completo, no nível teórico, mas também situa esse conhecimento prático, visando a dar respostas a problemas de ordem prática. Dessa maneira,

aproxima a universidade às necessidades da sociedade por meio de ações interdisciplinares baseadas no diálogo entre os diversos conhecimentos, promovendo novos saberes.

As estudantes de Fisioterapia e Psicologia 4 ressaltaram nas suas respostas a relação teoria/prática como contribuição para uma educação antirracista. O Numeq surgiu nessa relação no que tange à questão racial, por meio da extensão universitária e por atitudes interdisciplinares. Tecer um novo modo de trabalhar essa temática no ensino superior privado no Sertão Central cearense, dessa forma, soma o conhecimento acadêmico com o saber popular da comunidade quilombola do Veiga como contribuição na formação dos/as professores/as e dos/as estudantes.

A extensão universitária possibilita ações que contribuem na formação dos acadêmicos e na interação com a sociedade, pois é por meio dessa dimensão que se difunde o conhecimento construído e proporciona o diálogo entre a universidade e o social (TAVARES; FREITAS, 2016).

Sobre o alargamento da aprendizagem ocorrida na extensão, destacado por Síveres (2010, p. 112),

[a]s comunidades, os grupos sociais, os fenômenos culturais, os problemas estruturais ou as experiências alternativas, a aprendizagem tornar-se-á mais significativa. Na medida em que se ampliam fronteiras do conhecimento e as possibilidades de sua aplicabilidade, seja ele específico ou conjuntural, a educação torna-se um projeto mais profundo, mais abrangente e mais relevante.

O referido autor nos faz refletir sobre o reconhecimento das inúmeras possibilidades de ações, como foi destacado anteriormente, que podem desencadear vivências tão diversas quanto significativas no processo de formação acadêmica. As estudantes de Fisioterapia e Psicologia 4 reforçam bem essa questão. A intervenção no quilombo permitiu não apenas aos/às estudantes, mas também aos/às professores/as, a troca de experiência e de saberes, o processo dialógico entre o saber científico e o popular, propiciando a ressignificação do conhecimento constituído.

Interessante destacar que, a partir do momento em que a questão racial é colocada no âmbito do debate – bem como o desdobramento das ações acontecerem no quilombo – estamos rompendo com o silenciamento imposto e determinado por uma voz única. Na universidade, de acordo com Ribeiro (2017), há um discurso autorizado de quem pode falar, que historicamente não somos nós.

Subsidiaremos nossa discussão com Candau (2016), por meio da educação intercultural, e com o sociólogo Boaventura de Sousa Santos, na perspectiva da ecologia dos

saberes, para analisarmos as respostas dos/as professores/as no quadro 10B, ao afirmarem de forma unânime que o Numeq contribuiu para uma educação antirracista.

Quadro 10B – Síntese das respostas dos/as professores/as sobre a contribuição do Numeq para uma educação antirracista

Professor/a	Síntese das respostas dos/as professores/as
Psicologia	Pela convivência com a professora Cristiane, mulher negra empoderada, o Numeq tornou-se vivo ao compartilhar sua vida e experiências, textos, vídeos e debates. Da mesma forma, com a vivência no Quilombo Sítio Veiga e os encontros com a comunidade.
Direito	O Numeq fez com que vários professores, de diversos cursos, adotassem metodologias que possibilitaram a abertura ao tema e a prática de atividades sobre a questão racial.
Odontologia 1	Possibilitando os alunos na multidisciplinaridade.
Arquitetura	A experiência em contato com a comunidade , a troca de experiências entre os alunos da instituição com os moradores da comunidade.

Fonte: Elaborado pela autora.

Dos cinco professores participantes, apenas quatro justificaram as respostas de como tal fato aconteceu. A professora de Odontologia apenas assinalou sim e não justificou sua resposta. A vivência com o quilombo destacou-se nas respostas das professoras de Psicologia e Arquitetura; já o docente de Odontologia pontuou a experiência dos alunos com a multidisciplinaridade. A professora do Direito enfatizou que o diálogo entre vários cursos possibilitou a abertura da discussão das relações raciais nas suas atividades pedagógicas.

A fala da professora de Psicologia aponta para a dificuldade de enraizamento da discussão da questão racial. Apesar dos avanços no campo educacional, como falamos anteriormente, a universidade privada se apresenta pouco aberto a essa temática. No entanto, a realização de ações pedagógicas ainda parte do interesse pessoal ou pesquisador da área – como foi nossa experiência –, e por vezes soa apenas como ativismo a resistência de se compreender a temática racial como conhecimento e como um direito.

Ribeiro (2017), parafraseando Lélia Gonzalez, critica a hierarquização de saberes como consequência da racialidade da população; assim, quem possui privilégio social possui privilégio epistêmico, ou seja, o eurocentrismo legitimado pela hierarquização invisibiliza outras formas de conhecimento. Para essa autora, o racismo se constitui por essas vozes que podem e são legitimadas pela ciência em detrimento do silêncio de outras vozes e falas. Assim, o que permanece na maior parte das escolas e universidades são conhecimentos tidos como hegemônicos, eurocentrados, subsidiados por uma colonialidade do poder.

Dessa forma, o projeto de colonização tem historicamente silenciado e desautorizado epistemologicamente, principalmente os subalternizados. Ribeiro apud Alcoff (2017) provoca e desestabiliza a epistemologia dominante ao nos fazer refletir e pensar a necessidade de outros saberes, como as irmandades negras e as religiões de matriz africana. Para ela, precisa-se romper e transcender a autorização discursiva, branca, masculina cis e heteronormativa.

A vivência no quilombo destacada nas respostas das professoras de Arquitetura e Psicologia corrobora com a reflexão de Ribeiro ao citar Alcoff (2017), complementando-se com o pensamento de Gonçalves e Silva (2011, p. 31):

[...] Se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro, este rico em significados que ensinamos e aprendemos, que descobrimos o mundo. [...] Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisa, deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver.

No entanto, o desconhecimento dessas formas de “com-viver” ou mesmo sua desvalorização pelas instituições de ensino insiste que sejamos educados para vivermos numa sociedade monocultural. Porém, esses fatos não estão descolados da tática colonial, da hierarquização do saber, do privilégio branco, do racismo epistêmico, do eurocentrismo, que não permite que essas vozes e narrativas necessárias e potentes cheguem às instituições de ensino, adiando mais uma vez o debate da racialidade.

Para nós, as experiências de ser, viver, saber, pensar dessa população subalternizada tem sentido e significado no processo de ensino-aprendizagem, pois implica a convivência ressaltada por Gonçalves e Silva (2011). Dessa forma, permite que os/as estudantes e os/as professores/as repensem suas subjetividades, seu lugar de privilégio e de poder e possam vislumbrar a diversidade, a partir do reconhecimento e da revalorização da pertença étnico-racial.

A resposta da professora do Direito retratou as possibilidades de metodologias para abordagem da questão racial nas práticas dos professores a partir do Numeq. Tal fato nos remeteu a uma reflexão sobre ecologia de saberes conceituado por Santos (2007, p. 36):

Para mim, é a extensão universitária ao contrário: a extensão convencional é levar a universidade para fora, a ecologia de saberes é trazer outros conhecimentos para dentro da universidade, uma nova forma de pesquisa-ação, em que a sociologia latino-americana tem tradições muito fortes que infelizmente têm sido bastante descartadas pelas novas gerações de cientistas sociais deste continente. [...]

habitualmente o conhecimento teórico erudito tem prioridade sobre o conhecimento prático local.

Para tanto, faz-se necessário questionar o conhecimento escolar e reconhecer os diversos saberes produzidos pelos grupos subalternizados, como o povo negro, indígena, quilombola. Como bem expressa o referido autor, a promoção de uma ecologia dos saberes parte do diálogo entre o conhecimento escolar dominante e esses saberes. A vivência da experiência no quilombo e a educação das relações raciais no centro do debate advindo do Numeq possibilitou repensar as formas de ensino-aprendizagem – logicamente, não atingiu a todos/as os/as professores/as – mas também trouxe a inquietação e o incômodo, visto aqui positivamente, que emergem da interação desses saberes.

Santos (2007) acrescenta “as experiências locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências sociais hegemônicas, são hostilizadas e por isso têm permanecido invisíveis e desacreditadas”, como já relatamos nesse texto. O Quilombo Sítio Veiga está presente naquele território há mais de 100 anos, e a universidade não sabia, até a chegada do Numeq, da sua existência. Logo, a realidade particular e local é inferiorizada na hierarquia do saber, produzindo o epistemicídio dos conhecimentos alternativos.

Não podemos deixar de ressaltar que a dimensão da ecologia de saberes, da interculturalidade, da interdisciplinaridade é explicitada historicamente nas ações do movimento negro ao colocar em pautas os debates, as práticas pedagógicas, os projetos e as políticas voltadas para a população negra.

Ao perguntarmos acerca das vantagens e desvantagens das ações extensionistas desenvolvidas pelo Numeq, temos uma forma de avaliar nossas ações. Dessa forma, analisaremos as respostas dos/as estudantes.

Quadro 11A – Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre as vantagens e desvantagens das ações extensionistas do Numeq

Estudantes	Vantagens	Desvantagens
Psicologia 1	Como vantagens, aponto a iniciativa dentro de uma instituição privada, reflexões acerca da temática e intervenções interdisciplinares junto à comunidade.	As desvantagens giram em torno do apoio financeiro dado pela instituição e permanência dos cursos no projeto.
Fisioterapia	As vantagens foram o trabalho multidisciplinar, a atuação em campo, o ganho de conhecimento, além do engrandecimento enquanto pessoa.	As desvantagens foi somente a separação do grupo e a interrupção das atividades.
Odontologia 4	Vantagens: aproximação com a população quilombola; oportunidade de repassar	Desvantagens: dificuldade de

	conhecimento; oportunidade de compartilhar conhecimento com pessoas de outras áreas e oportunidade de estudo o racismo.	locomoção ao Sítio Veiga e falta de interesse de algumas pessoas da população quilombola.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das falas, é possível perceber que uma das vantagens apontada nos três foi a interdisciplinaridade, bem como as reflexões acerca do racismo. O projeto de extensão possibilitou uma vivência e um aprendizado por meio da discussão das relações raciais, e transversalizar essa temática oportunizou aos/às estudantes ter um olhar mais sensível na sua prática e futuramente, quem sabe, no seu ofício.

Corroboramos com a fala de Fazenda (2012, p. 63), que diz que “a atitude interdisciplinar visa uma transgressão aos paradigmas rígidos da ciência escolar, na forma como vem se configurando, disciplinarmente”. O Numeq, dentro desse universo interdisciplinar, induziu um jeito novo, uma nova forma de fazer e de refletir acerca das questões raciais no ensino superior privado no Sertão Central cearense, e redireciona uma perspectiva de educação antirracista até então não contemplada na sala de aula.

Sobre as desvantagens, os/as discentes destacaram a separação do grupo, a interrupção das atividades, a falta de apoio financeiro, a permanência dos cursos no projeto. Cabe salientar que o Numeq não possuía bolsistas de extensão: todos/as que participavam do projeto eram voluntários/as, ou seja, a instituição não ofertava remuneração para extensão, muitas vezes colocada em último plano na universidade. As atividades extensionistas permitem esse contato com a realidade e com o caráter humanístico, mas, paulatinamente, a extensão passou a ser valorizada e a desempenhar um importante papel na aprendizagem e no reconhecimento de saberes que não eram construídos no seio acadêmico (TAVARES; FREITAS, 2016).

Logisticamente, a instituição arcava com o traslado até o quilombo e nos subsidiava com equipamentos e alguns materiais para as atividades, a saber: tinta guache, cartolina, papel-madeira, massa de modelar, lápis de cor, canetinhas, papel-ofício. Entretanto, não tínhamos sala própria, o que dificultava os/as participantes do Numeq a terem, por exemplo, acesso a livros e revistas com a temática racial, ou mesmo de usufrir dessa leitura pós-encontro de formação. Dessa forma, os/as estudantes e docentes ficavam restritos apenas àquele momento do grupo.

Em relação à interrupção das atividades citada por uma das falas, é importante ressaltar que, com a minha saída, no final daquele ano, houve uma tentativa de continuidade das atividades do Numeq no início do ano seguinte. No entanto, o grupo começou a se

desarticular, desenvolvendo apenas algumas ações pontuais, sem dar continuidade aos encontros de formação. Ainda houve uma tentativa de minha parte de permanecer com o Numeq, uma orientação mesmo à distância para quem ficasse à frente do grupo – entretanto, não surtiu efeito, pois demandava muito tempo para organizar tudo. Fiquei feliz com as atividades que aconteciam – mesmo que pontuais – no quilombo. Não havia uma sistemática como anteriormente, mas o compromisso com a comunidade fez com que a atuação dos/as estudantes permanecesse.

Ainda sobre as vantagens e desvantagens do Numeq, os/as estudantes destacaram, conforme o quadro abaixo:

Quadro 11B – Compreensão declarada pelos/as estudantes sobre as vantagens e desvantagens as ações extensionistas do Numeq

Estudantes	Vantagens	Desvantagens
Arquitetura 4	As vantagens ele trouxe para todos os integrantes com a oportunidade de debater e entender sobre o assunto.	Não consigo ver nenhuma desvantagem, apenas que o centro acadêmico não deu a atenção, o valor necessário para o grupo Numeq.
Educação Física 2	Só tive vantagens em participar desse grupo, pois foi bastante positivo minha atuação no grupo. Tendo a oportunidade de transmitir o que aprendi na teoria e pôr em prática com os participantes da comunidade quilombola.	
Direito	As vantagens são imensuráveis, tanto pelo aspecto da formação, como da experiência e vivência.	Acredito que poderia ter sido mais consolidado o grupo numa perspectiva de permanência e articulação com outras instituições.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das falas supracitadas, ressalta-se a importância da relação teoria/prática no contexto interdisciplinar. Fazenda (2012) afirma que a ação torna-se a convergência e o ponto de partida entre o fazer e o pensar da interdisciplinaridade. Ainda de acordo com essa estudiosa, nesse fazer/pensar encontra-se o enfrentamento e superação da dicotomia teoria/prática.

Contribuindo com essa discussão, Tavares e Freitas (2016) trazem a reflexão da extensão universitária como o processo dinâmico de aprendizagem o qual amplia a possibilidade de produção epistêmica pautado na relação teoria/prática e na interação entre os saberes populares e científicos. O Numeq oportunizou, por meio da extensão universitária, um

espaço de grande relevância à formação desses/as estudantes, pautada na educação das relações raciais, possibilitando construir uma educação antirracista.

A fim de desenvolver estratégias de combate ao racismo na educação brasileira, colaborando com a mesma linha de pensamento, Pereira (2000, p. 109) conceitua cultura de consciência negra:

É um esforço de conceituação de um âmbito de significações imaginárias sociais, que partem dos referenciais históricos, simbólicos, estéticos, de matrizes africanas, mas não se deixa prender a eles, porque busca permanentemente incorporar o “chão”: a vivência afro-brasileira.

Destaco e reitero a importância da vivência, pois refletirá de maneira diferente em cada um/a dos/as envolvidos/as na pesquisa a respeito das desigualdades raciais que cotidianamente diz ao negro o seu não lugar, como a universidade, e a contribuição da cultura de consciência negra criada por Pereira (2000, p. 113), que consiste em alavancar a volta por cima dos “séculos de opressão” por parte do povo negro.

Por fim, Silva (2008) afirma que, no ensinamento da cultura afro-brasileira, só terá sentido o que for aprendido pela ação, ou seja, aprende-se o que se vive, e muito pouco sobre o que se ouve falar. Dito de outra forma, de pouco adianta falar de consciência negra, valorização da história e cultura africana e afro-brasileira se não há como colocá-la em prática, executar a tarefa, vivenciá-la com ações concretas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos notar que as práticas extensionistas no Sítio Veiga visaram a promover reflexões e mais coerência no ensino, construindo um espaço de escuta, diálogo e de reflexão acerca das questões raciais tanto na comunidade quanto na própria universidade. Por isso, o contato com o Quilombo Sítio Veiga tornava-se relevante a partir do momento em que a discussão teórica e conceitual desembocava em ações concretas na comunidade, onde professores/as e alunos/as constroem experiência de formação no trato com a questão racial e estratégias de combate ao racismo. De acordo com Gomes (2008), uma coisa é dizer, de longe, que se respeita o outro; outra coisa é mostrar esse respeito. Para tanto, tivemos como problema de pesquisa a seguinte questão: como trabalhar a relação teoria/prática no que concerne à temática racial no ensino superior privado a partir da extensão universitária?

A universidade, como uma instituição democrática, necessita rever suas ideias, práticas pedagógicas com o trato com a diversidade, estabelecendo uma articulação com o movimento negro na formação dos seus docentes, na perspectiva pedagógica. A universidade, ao silenciar e negar esse debate, reforça práticas racistas arraigadas na sociedade brasileira – por isso é necessário trabalhar de forma crítica e comprometida as relações étnico-raciais na academia e devem ser, ainda, conteúdos permanentes no currículo, contribuindo para uma educação antirracista.

Boaventura de Sousa Santos é referenciado por Gomes (2010) quando fala que os projetos educativos construídos pelo movimento negro brasileiro e da América Latina são de cunho emancipatório. Essa emancipação é entendida como transformação social e cultural, pois, segundo ele, está presente nas ações da comunidade negra organizada. As propostas e projetos formados por uma população que teve seu passado, sua história e sua cultura desenvolvidos numa realidade racista e opressora – e que, mesmo assim, persiste e coloca questionamentos para a sociedade, para a educação e para o Estado – podem ser vistos como de cunho emancipatório, considerando as lutas e a organização política dos/as negros/as no Brasil e na diáspora.

É preciso romper com a lógica eurocêntrica e epistemológica historicamente pautada na valorização ocidental, desvalorizando as contribuições das civilizações africanas, muitas vezes negadas e silenciadas por um currículo que não contempla a questão racial e a diversidade étnico-racial nas diversas áreas acadêmicas.

Após mais de uma década de sua criação, entendemos que a Lei nº 10.639/03 precisa se atentar às diferentes formações de ensino. A partir disso, reflexões sobre história africana e

cultura afro-brasileira devem ser somadas ao debate de raça e racismo na sociedade brasileira. Para tal, diferentes áreas profissionais devem ser expostas às leituras e práticas que contribuam para uma sociedade sem desigualdades raciais e sem racismo.

Ainda persiste, na nossa formação, esse pensamento ocidentalizado, e perpetua-se por meio de ações e atitudes que ocultam e apagam a história e cultura do nosso povo nas mais diversas instituições, quer sejam elas escolas, universidades, mercado de trabalho. Na tentativa de reverter esse quadro, precisamos repensar estratégias para superação desse racismo, construir práticas alternativas para positivação da história e cultura africana e afro-brasileira no ambiente escolar e acadêmico, capazes de problematizar a naturalização do eurocentrismo na seleção e desenvolvimento de temas e conteúdos curriculares, assim como do preconceito e práticas de discriminação racial no cotidiano escolar.

Diante dessa perspectiva, a extensão universitária torna-se uma ferramenta didático-pedagógica viável para uma mudança de postura. Após a participação dos/as professores/as no projeto de extensão Numeq, alguns se mostraram mais atentos e sensíveis a essas mudanças.

Dessa forma, como falamos no decorrer desta tese, o Numeq priorizou suas ações no campo da extensão universitária, pois acreditou-se que essa seria uma questão de atitude, de ruptura e de produção de novos saberes a partir da relação teoria/prática no que concerne à questão racial no meio acadêmico.

O Numeq, mesmo não sendo institucionalizado como Neab, possibilitou a discussão e o debate sobre raça, racismo e relações raciais no ensino superior privado. Mesmo com suas limitações institucionais, mas com a parceria e o compromisso de alguns professores/as quanto dos/as estudantes com o projeto de extensão, foi possível ocupar outro lugar no campo da produção do conhecimento.

No momento em que o Numeq vai ao quilombo, trouxemos para o espaço acadêmico vozes necessárias e potentes para desnaturalizar o racismo, desfolclorizar suas subjetividades construídas no imaginário brasileiro – uma valorização dos seus saberes que por muito tempo esteve apagada e ocultada na própria história e cultura da cidade.

O Numeq possibilitou-nos compreender e indicar caminhos para superação da dicotomia teoria/prática na universidade por meio da extensão universitária. Optou-se por trabalhar a questão racial dessa forma, ou seja, transversalizando as diversas áreas do conhecimento na perspectiva de solidificação do grupo.

Corroborando com o pensamento de Tavares e Freitas (2016), as quais afirmam que o efetivo papel da extensão consiste na produção, ressignificação e socialização do

conhecimento construído coletivamente, consideramos a extensão importante para a formação acadêmica, assim como para transformação da sociedade.

Certamente o Numeq não obteve a efetividade destacada pelas autoras; no entanto, na medida do possível buscou basear-se numa educação antirracista, que, na visão de Cavalleiro (2001, p. 158), “tem como meta levar para o espaço escolar a discussão das desigualdades na sociedade [...] pensar meios e formas de educar para o reconhecimento da diversidade racial”. Dessa forma, as ações extensionista do Numeq revelaram-se um espaço importante e alternativo para outras narrativas potentes e assim reconfigurar nossos saberes que precisam ser legitimados na sociedade. Como a sociedade pode ser legítima, se não incorpora saberes que a constituem? Não são, portanto, apenas os “nossos” saberes que precisam ser legitimados. A sociedade só é legítima se é legitimada nos saberes que a constituem – se não, é incompleta. Ou não completamente legítima.

O movimento negro, desde o início do século XX, já reivindicava essa questão tão cara ao povo negro. Faz-se necessário descolonizar o conhecimento: a tática colonial nos coloca numa dimensão homogênea subsidiada pelo eurocentrismo, sem direito à nossa subjetividade.

Portanto, é necessário abrir o diálogo sobre a questão racial nas diversas áreas do conhecimento, quer seja na licenciatura e/ou bacharelado, para construir uma identidade étnico-racial afirmativa a partir de sua cultura, sua história, seus anseios, pautados numa visão bem realista e não romântica, desmistificando o mito da democracia racial e o racismo cordial presentes na sociedade brasileira.

O silenciamento e a invisibilidade das discussões das relações raciais no ensino superior aos poucos deu lugar aos debates e estudos. No Numeq ou fora dele, o importante é que a questão racial passou a ser colocada em pauta. As leituras, os vídeos, as oficinas e as ações no quilombo subsidiaram os/as professores/as, permitindo a eles/as a realização de um trabalho positivo sobre a temática racial no espaço superior privado – despertado durante a participação na experiência de extensão aqui relatada, tornando possível discussões e diálogos nas disciplinas de outros cursos e com ações didático-pedagógicas que colocam a temática racial em cena.

É importante destacar que, em um ano de estudos e discussões sobre a temática racial, foi possível aguçar inquietações e torná-lo visível para além da universidade. Assim, por meio desses encontros de formação e das atividades de intervenção, foi possibilitado um caminho e estratégias para refletir sobre as questões raciais por meio de ações extensionistas. As falas

dos estudantes pesquisados/as convergem para o mesmo sentimento de descobrir o quanto o racismo é naturalizado na nossa sociedade.

Todavia, após a minha saída, os trabalhos e articulações reverberaram fora da universidade, o que me deixa bastante contente ao colher frutos do que foi semeado com o Numeq – a potencialidade de um projeto nos mais diversos espaços da universidade, envolvimento do ensino, da pesquisa e da extensão num diálogo no que se refere ao trato do povo negro no ensino superior privado.

Destacamos a importância dos espaços de formação para os/as estudantes para além do ensino propriamente dito, pois nós sabemos da lacuna no que tange às questões raciais dos/as professores/as nos seus percursos formativos, comprometendo muitas vezes as suas ações pedagógicas. Essas limitações em relação a essas questões impedem que o/a estudante no seu processo formativo não acesse esse conhecimento.

Dessa forma e na perspectiva de oportunizar a discussão das relações raciais no ensino superior privado, a partir das respostas dos/as estudantes, o Numeq teve contribuições significativas – mesmo inserido numa instituição privada – na dimensão de formação, possibilitando um espaço de aprendizagem a partir de troca e construção de saberes, interação com o quilombo, transformando-os nessa caminhada formativa, como foi ressaltado nas suas respostas.

A ecologia dos saberes como um dos elementos fundantes da educação intercultural nos capacita a ter uma visão ampliada tanto daquilo que conhecemos bem como do que não conhecemos. É importante destacar a promoção dessa interação dos saberes: não se trata de negar uns ou outros, mas de interligar as lutas e colocá-las em diálogo.

7 REFERÊNCIAS

ARRUTI, J. M. Políticas Públicas para quilombos: terra, saúde e educação. In: PAULA, M.; HERINGER, R. (Orgs.). **Caminhos convergentes: Estado e sociedade na superação das desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Boll Stiftung, Actionaid, 2009.

BENNETT, M. Os quilombos e a resistência. **Revista Palmares**, Brasília, ano VI, n. 6, p. 28-33, mar. 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLE, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOTELHO - 2007

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5540.htm. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. **Lei nº 9.394**. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 19 out. 2018.

_____. **Plano Nacional de Extensão**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares da educação quilombola**. CNE/CEB nº 16/2012, 20 de novembro de 2012.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. **ADCT de 1988**: Publicação Original. Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 mar. 2017.

_____. Secretaria de Cultura. **Tesouros Vivos da Cultura: Mestres da Cultura**. Disponível em: <http://www.secult.ce.gov.br/index.php/tesouros-vivos-da-cultura>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio (Org.). **Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares**. São Paulo: Xamã, 2007.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CARDOSO, L. F. C. Sobre imagens e quilombos: notas a respeito da construção da percepção acerca das comunidades quilombolas. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 12, n.

1, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CONAQ. **Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas**. Disponível em: www.conaq.com.br. Acesso em: 20 out. 2018.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 1**, de 17 de junho de 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

_____. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 20 out. 2018.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Afrodescendência e espaço urbano. In: _____; RAMOS, Maria Estela Rocha. **Espaço urbano e afrodescendência**: um estudo da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Fortaleza: UFC, 2007.

_____. Conceitos e conteúdos nas culturas africanas e afrodescendentes. In: COSTA, Sylvio G.; PEREIRA, Sônia. **Movimentos sociais, educação popular e escola**: a favor da diversidade. Fortaleza: UFC, 2006.

DOMINGUES, Joelza Ester. **Máscaras africanas**: beleza, magia e importância. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mascaras-africanas-recortar-colorir>. Acesso em: 15 out. 2015.

FANON, Franz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

FAZENDA, Ivanir Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 2012.

FERREIRA, Hilário. A presença negra e de africanos livres no Ceará do século XIX: um resgate histórico. In: **Trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Coleção Formação do Movimento Negro Unificado. Fortaleza: Imprece, n. 1, jan. 2009.

FREITAS, D. A.; CABALLERO, A. D.; MARQUES, A. S.; HERNANDEZ, C. I. V.; ANTUNES, S. L. N. O. Saúde e comunidades quilombolas: uma revisão da literatura. **Revista CEFAC**, v. 13, n. 5, p. 937-943, set./out. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico cultural. In: **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinícius (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

_____. Relações raciais, educação e descolonização do currículo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 97-109, 2012.

_____. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinícius (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza, 2011.

GRANGEIRO, G.; MAIA, Stephane S. S.; NOGUEIRA, João Lucas. **Análise tipológica dos padrões arquitetônicos do quilombo Sítio Veiga dentro de sua rede cultural de criação**. Anais: A cidade habitada. Porto: Centro de Investigação em Arquitetura, Reabilitação, Cidade, Habitat e Edificação da Universidade da Beira Interior/CIARCHE-UBI, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. Racismo e anti-racismo no Brasil. **Novos Estudos**, n. 43, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2002.

INCRA. **Relatório Técnico de Identificação e Delimitação do território da comunidade remanescente de quilombo Sítio Veiga**. Fortaleza, 2012.

JAPIASSÚ, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **As paixões da ciência**. São Paulo: Letras e Letras, 1992.

JUCÁ, Clovis R. N. **Primórdios da urbanização no Ceará**. Fortaleza: UFC Edições; Banco do Nordeste do Brasil, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LEÃO, Ryane. **Tudo nela brilha e queima**: poemas de luta e amor. São Paulo: Planeta, 2017.

LIMA, Ivan Costa. Mobilização social negra: recolocando novos atores coletivos na história da educação. In: **Trajetórias históricas e práticas pedagógicas da população negra no Ceará**. Coleção Formação do Movimento Negro Unificado. Fortaleza: Imprece, n. 1, jan. 2009.

LODY, Raul. **Cabelos de axé**: identidade e resistência. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2004.

MAIA, Stephane de Sousa e Silva. **Implantação de infraestrutura habitacional para a comunidade quilombola Sítio Veiga em Quixadá/CE**. Monografia (Graduação em Arquitetura e Urbanismo) – Centro Universitário Católica de Quixadá, Quixadá, 2017.

MARQUES, Janote. **Festa dos negros em Fortaleza**: territórios, sociabilidades e reelaborações (1871-1900). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

MASCARENHAS, Maria da Conceição S. Góes. **Identidades étnico-raciais e práticas escolares da comunidade quilombola de Ladeiras/SE**. Texto monográfico. Itabaiana, 2009.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2012.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 1.444, de 28 de dezembro de 2000**. Diário Oficial da União, Brasília, 29 dez. 2000. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/142359.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2018.

MORENO, D. C. G. **A Dança de São Gonçalo na Comunidade Quilombola Sítio Veiga (CE)**. In: IV Reunião Equatorial de Antropologia. Fortaleza: 2013.

MOURA, Glória. Aprendizado nas comunidades quilombolas: currículo invisível. In: BRAGA et al. **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 259-269.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional *versus* identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Negritude**: usos e sentidos. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NUNES, Cícera. **O reisado em Juazeiro do Norte-CE e os conteúdos da história e cultura africana e afrodescendente**: uma proposta para implementação da Lei nº 10.634/03. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2007.

NUNES, Georgina Helena Lima. “Educação formal e informal: o diálogo pedagógico necessário em comunidades remanescentes de quilombos”. In: BRAGA et al. **Dimensões da inclusão no ensino médio**: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC/Secad, 2006. p. 343-360.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pesquisa em ação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. São Paulo: Loyola, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. Intelectualidade Negra e Produção do Conhecimento na Educação Brasileira. **Revista Ensaios e Pesquisa em Educação**, v. 1, p. 106-118, 2016.

PEREIRA, Amauri Mendes. **Trajetórias e Perspectivas do Movimento Negro Brasileiro**. Rio de Janeiro: Alerj, 2005.

_____. **Cultura de Consciência Negra**: Pensando a construção da identidade nacional e da democracia no Brasil. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das G. Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: set. 2005.

RATTS, Alex. Reconhecendo Quilombos no Ceará. **Raízes**, Boletim do Instituto da Memória do Povo Cearense (Imopec), Fortaleza, ano 4, n. 13, jan./mar. 2016.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.

ROCHA, M. L. da. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 64-73, 2003.

ROSA, J. A. A. **Epidemiologia da saúde bucal da comunidade quilombola Patioba Sergipe/Brasil**. Universidade Tiradentes (UNIT) – Programa de Pós-Graduação em Saúde e Ambiente, Aracaju, mar. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos**. Rio de Janeiro: Tempos Brasileiros, 1995.

SILVA, Delma Josefa da. **Educação Quilombola**: um direito a ser efetivado. Olinda: Centro de Cultura Luiz Freire e Instituto Sumaúma, 2008.

SILVA, Petronilha B. G.; SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Educação e ações afirmativas**: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

_____. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. **Claros e escuros**: identidade, povo e mídia no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOUSA, J. Bonifácio. Serra do Estêvão. **Revista do Instituto do Ceará**, 1947.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

TAVARES, Christiane Andrade Régis; FREITAS, Kátia Siqueira de. **Extensão Universitária**: o patinho feio da academia? Jundiá: Paco, 2016.

TELLES, Vera da Silva. Direitos sociais: conflitos e negociações no Brasil contemporâneo. In: ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Artur. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

VIDEIRA, Piedade Lino. **Batuques, folias e ladainha**: a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua educação. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2009.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. **Saúde Soc.**, v. 25, n. 3, p. 535-549, set. 2016.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS/ÀS PROFESSORES/AS

Identificação

Curso:

Idade: ____ anos

Sexo: ()F ()M

Cor:

Profissão:

Cidade onde reside:

1- Existe racismo no Brasil?

() Sim. Se respondeu sim, passe para a questão 2.

() Não. Se respondeu não, passe para a questão 3.

2- De que forma? _____

3- Já presenciou alguma atitude racista?

() Sim () Não.

4- Você já sofreu algum tipo de racismo?

() Não () Sim. Qual? _____

5- Você concorda com o sistema de cotas?

() Sim () Não. Por quê? _____

6- Você pensa que os alunos que ingressam pelo sistema de cotas

() têm a possibilidade de participar do meio intelectual mais do que seus ascendentes e, desse modo, ascender socialmente.

() têm a oportunidade, mas não conseguem concluir o curso por serem alvo de racismos dentro das universidades.

() têm acesso à vaga, mas não têm condições de sustentar-se no curso (comprar livros, gastos com alimentação, transporte).

() não têm capacidade de acompanhar o nível dos cursos, contribuindo, assim, para a diminuição da qualidade do ensino público.

() outra possibilidade: _____



7- Em relação ao ambiente acadêmico, você percebe diferenças no tratamento dado a brancos e negros?

Sim Não.

8- Em relação à ideia segundo a qual haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira, você diria que

pode ser comprovada na prática, pois há igualdade racial no Brasil.

faz parte do imaginário social brasileiro, mas não se confirma na prática.

não faz parte do imaginário brasileiro.

nunca existiu.

outra: _____

9- Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades e em algumas áreas técnicas, científicas e administrativas?

Falta oportunidade.

Dificuldade de acesso à educação.

Falta de vontade e dedicação.

Nenhuma das opções anteriores.

Outra: _____

10- Você acha importante a discussão em torno da questão racial em sala de aula?

Sim Não.

Por quê? _____

11- Você trabalha a questão racial em sala de aula?

Não. Se respondeu não, passe para a questão 13.

Sim. Como? _____

12- Como seus alunos reagem ao discutir a temática racial em sala de aula?

Indiferente Se identificam Resistentes Não gostam de discutir esta temática.

Outros: _____

13- A instituição possui atualmente ações em educação das relações étnico-raciais?



- Sim. Se respondeu sim, passe para a questão 14.
 Não. Se respondeu não, passe para a questão 15.

14- Quais são as ações realizadas pela instituição? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- cursos de formação palestras seminário projeto de extensão semana acadêmica ciclo de debates projeto interdisciplinar outros _____

15- A instituição aborda a educação das relações raciais na formação de professores?

- Não Sim. De que forma? _____

16- O que o/a levou à sua aproximação com o Numeq?

- convite do/a professor/a curiosidade proximidade com a temática participar de um projeto de extensão militância
 outros _____

17- As ações do Numeq interferiram na sua prática-pedagógica referente à educação das relações raciais?

- Não Sim. De que forma? _____

18- Os conteúdos e texto discutidos no grupo de estudos ajudaram a pensar numa educação antirracista?

- Não Sim. De que forma? _____

19- Atuar no Numeq em parceria com outros cursos significou:

- partilha de conteúdos com os professores e alunos de outras áreas de conhecimento relacionados à questão racial.
 transversalizar a discussão da questão racial em diferentes áreas do conhecimento
 produção de novas práticas didática-pedagógicas no ensino superior, a partir dos diferentes saberes e ensinamentos quilombolas.
 valorização do ensinamento quilombola a partir do olhar acadêmico no desdobramento de novas formas de trabalhar a Lei nº 10.639/03.
 sem necessidade.
 não contribuiu com nada dito anteriormente.
 outros: _____

20- Você acha que o Numeq contribuiu para uma educação antirracista?

- Não Sim. De que forma? _____



21- Você pretende seguir os estudos relacionando a sua área e a questão racial?

Não Sim. De que forma? _____

22- O Numeq mudou o seu olhar sobre o negro no Brasil?

Não Sim. De que forma? _____

23- Você encontrou alguma dificuldade na sua atuação junto ao Numeq?

Não Sim. Qual? _____

24- Em relação à pesquisa, qual foi a contribuição do Numeq?

25- Como você viu a experiência do Numeq?

26- Quais as vantagens e desvantagens encontradas na atuação junto ao Numeq?

27- Como você avalia sua participação no Numeq?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

28- Como você avalia a participação do grupo no Numeq?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIOS APLICADOS AOS/ÀS ESTUDANTES

Identificação

Curso:

Idade: ____ anos.

Sexo: ()F ()M

Cor:

Profissão:

Cidade onde reside:

1- Existe racismo no Brasil?

- () Sim. Se respondeu sim, passe para a questão 2.
 () Não. Se respondeu não, passe para a questão 3.

2- De que forma? _____

3- Já presenciou alguma atitude racista?

- () Sim () Não.

4- Você já sofreu algum tipo de racismo?

- () Não () Sim. Qual? _____

5- Você concorda com o sistema de cotas?

- () Sim () Não.

Por quê? _____

6- Você pensa que os alunos que ingressam pelo sistema de cotas

- () têm a possibilidade de participar do meio intelectual mais do que seus ascendentes e, desse modo, ascender socialmente.
 () têm a oportunidade, mas não conseguem concluir o curso por serem alvo de racismos dentro das universidades.
 () têm acesso à vaga, mas não têm condições de sustentar-se no curso (comprar livros, gastos com alimentação, transporte).
 () não têm capacidade de acompanhar o nível dos cursos, contribuindo, assim, para a diminuição da qualidade do ensino público.



outra possibilidade: _____

7- Em relação ao ambiente acadêmico, você percebe diferenças no tratamento dado a brancos e negros?

Sim Não.

8- Em relação à ideia segundo a qual haveria igualdade de oportunidades para negros e brancos na sociedade brasileira, você diria que

pode ser comprovada na prática, pois há igualdade racial no Brasil.

faz parte do imaginário social brasileiro, mas não se confirma na prática.

não faz parte do imaginário brasileiro.

nunca existiu.

Outra: _____

9- Em sua opinião, que fatores contribuem para a existência de um número reduzido de negros nas universidades e em algumas áreas técnicas, científicas e administrativas?

Falta oportunidade.

Dificuldade de acesso à educação.

Falta de vontade e dedicação.

Nenhuma das opções anteriores;

Outra. _____

10- Você acha importante a discussão em torno da questão racial em sala de aula?

Sim Não.

Por quê? _____

11- Algum dos seus docentes trabalha a questão racial em sala de aula?

Não Sim. Como? _____

12- Existe algum tipo de preconceito em sua sala de aula?

Não Sim.

Dê exemplos: _____

13- A instituição possui atualmente ações em educação das relações étnico-raciais?



- Sim. Se respondeu sim, passe para a questão 14.
 Não. Se respondeu não, passe para a questão 15.

14- Quais são as ações realizadas pela instituição? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- cursos de formação palestras seminário projeto de extensão semana acadêmica ciclo de debates projeto interdisciplinar
 outros _____

15- O que o/a levou à sua aproximação com o Numeq?

- convite do/a professor/a curiosidade proximidade com a temática participar de um projeto de extensão militância
 outros _____

16- As ações do Numeq interferiram na sua visão referente à educação das relações raciais?

- Não Sim. De que forma? _____

17- Os conteúdos e texto discutidos no grupo de estudos ajudaram a pensar numa educação antirracista?

- Não Sim. De que forma? _____

18- Atuar no Numeq em parceria com outros cursos significou

- partilha de conteúdos com os professores e alunos de outras áreas de conhecimento relacionados à questão racial.
 transversalizar a discussão da questão racial em diferentes áreas do conhecimento
 produção de novas práticas didática-pedagógicas no ensino superior, a partir dos diferentes saberes e ensinamentos quilombolas.
 valorização do ensinamento quilombola a partir do olhar acadêmico no desdobramento de novas formas de trabalhar a Lei nº 10.639/03.
 sem necessidade.
 não contribuiu com nada dito anteriormente.
 outros: _____

19- Você acha que o Numeq contribuiu para uma educação antirracista?

- Não Sim. De que forma? _____

20- Você pretende seguir os estudos relacionando a sua área e a questão racial?

- Não Sim. De que forma? _____



21- O Numeq mudou o seu olhar sobre o negro no Brasil?

Não Sim. De que forma? _____

22- Você encontrou alguma dificuldade na sua atuação junto ao Numeq?

Não Sim. Qual? _____

23- Como você viu a experiência do Numeq?

24- Quais as vantagens e desvantagens encontradas na atuação junto ao Numeq?

25- Como você avalia sua participação no Numeq?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

26- Como você avalia a participação do grupo no Numeq?

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



APÊNDICE C – MODELO DE FICHA DE ROTEIRO DE INTERVENÇÃO NÚMEO

Roteiro para intervenção no Quilombo Sítio Veiga

Tempo:

Cursos:

GRUPO	ATIVIDADES	MATERIAIS NECESSÁRIOS



APÊNDICE D – MODELO DE FICHA DE RELATÓRIO DE INTERVENÇÃO NÚMEQ

Núcleo Multidisciplinar em Estudos Quilombolas (Numeq)

Grupo de Estudos e Pesquisa Multidisciplinar em Estudos Quilombolas (Gemeq)

Relatório de intervenção ao Sítio Veiga

Data: ___/___/_____

Cursos envolvidos	
Público atendido (quantidade e faixa etária)	
Objetivos planejados	
Atividades desenvolvidas	
Resultados atingidos/ POTENCIALIDADES	
Dificuldades encontradas/FRAGILIDADES	

Responsável



• INFORMAÇÕES DA CASA

1. Data de construção do imóvel: _____
2. Domicílio (própria, alugada, apropriada, alugada, herança, doação, outros): _____
3. Classificação da casa (taipa, alvenaria, adobe, outros): _____
4. Quantos cômodos: _____
5. Quantos banheiros: _____
6. Houve reforma? Se sim, o que mudou? _____
7. Quem construiu? _____
8. Quais os espaços da casa? (Programa de necessidades) _____

9. Qual a lógica construtiva? (Proporções dos ambientes) _____

10. Qual a relação espacial com as outras casas? _____

• INFORMAÇÕES GERAIS

11. Tipo de renda (agricultura, comércio, benefício, artesanato, assalariado): _____
12. Como funciona o abastecimento de água? _____
13. Há alguém com deficiência na comunidade? Se sim, que tipo de deficiência? _____
14. O deficiente passa por algum tipo de dificuldade de mobilidade? _____
15. Há acesso aos serviços de saúde? Se sim, quais? Se não, o que mais faz falta em relação a esses serviços?

16. Há transporte particular para locomoção ao centro da cidade? Se sim, de que tipo? _____
17. Há projetos do governo para jovens na comunidade? Se sim, qual? _____
18. Na escola é abordada a temática racial? Se sim, de que forma? _____