

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LUCIELMA JOSEFA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES NA  
FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

**CARUARU**

**2016**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**  
**CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**  
**NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE**  
**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**LUCIELMA JOSEFA DA SILVA**

**EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: POSSIBILIDADES NA  
FORMAÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PEDAGOGIA**

Monografia apresentada ao Curso de  
Licenciatura em Pedagogia da  
Universidade Federal de Pernambuco  
(CAA), para obtenção do título de  
Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dra. Allene  
Carvalho Lage.

**CARUARU**

**2016**

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Simone Xavier CRB/4 - 1242

S586e Silva, Lucielma Josefa da.  
Educação e relações étnico-raciais: possibilidades na formação de estudantes do curso de Pedagogia. / Lucielma Josefa da Silva. – 2016.  
52f. il. ; 30 cm.

Orientadora: Allene Carvalho Lage  
Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pedagogia, 2016.  
Inclui Referências.

1. Educação. 2. Relações étnicas. 3. Relações raciais. 4. Extensão universitária. 5. Iniciação científica. I. Lage, Allene Carvalho (Orientadora). II. Título.

370 CDD (23. ed.)

UFPE (CAA 2016-152)



Universidade Federal de Pernambuco  
Centro Acadêmico do Agreste  
Núcleo de Formação Docente  
Licenciatura em Pedagogia

**Avaliação Final de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)**

Aluno: \_\_\_\_\_  
LUCIELMA JOSEFA DA SILVA

Título: EDUCAÇÃO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: possibilidades na formação inicial de estudantes do Curso de Pedagogia

Monografia ( )      Artigo Científico ( )

Data da defesa: 19 de julho de 2016

Orientadora: \_\_\_\_\_  
Profª. Allene Lage

Nota: \_\_\_\_\_ ( )

Avaliador 1:  
\_\_\_\_\_  
Prof. Fernando Cardoso

Nota: \_\_\_\_\_ ( )

Avaliador 2:  
\_\_\_\_\_  
Profª. Elizabeth Maria da Silva

Nota: \_\_\_\_\_ ( )

Nota final: \_\_\_\_\_ ( )

Aprovado ( )      Aprovado com correções ( )      Não aprovado ( )

Comentários (caso necessário): \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Dedico esta monografia aos meus pais que sempre me incentivaram a continuar minha jornada e a não desistir diante dos obstáculos sofridos durante a mesma.

## **Agradecimentos**

Primeiramente a Deus por ter me proporcionado o dom da vida, e ter me permitido vivenciar todos os momentos e acontecimentos ao longo desta jornada. A Universidade Federal de Pernambuco (CAA), por contemplar em seu regimento o Curso de Licenciatura em Pedagogia, oportunizando deste modo que, não somente eu, mas outros estudantes possam obter sua formação de educadores.

Aos professores, por me proporcionarem não apenas conhecimentos científicos, mas também por nos proporcionar o reconhecimento do verdadeiro sentido e afetividade da educação no processo de formação profissional docente. Não poderei nominar todos, porém fica registrado aqui os meus mais sinceros agradecimentos. Agradeço a minha orientadora Allene Carvalho Lage, pelo empenho dedicado à construção deste trabalho de conclusão de curso e pela sua paciência, incentivo e empenho nas correções e revisões do projeto.

Agradeço aos meus pais e irmãos pelo incentivo, apoio incondicional e pelo crédito de que eu conseguiria alcançar mais este objetivo em minha vida, sendo meu porto seguro sempre que necessitava, a todos vocês meu amor incondicional. Aos colegas de turma por ter me proporcionado muitos momentos significativos durante nossa convivência ao longo destes quatro anos e meio, e principalmente aos meus amigos, que são muito especiais para mim. Grata pela paciência que tiveram comigo, pela força que me deram quando precisava, que nos momentos bons ou nos momentos atribulados sempre estavam presentes comigo. Não citarei nomes de todos, pois cada um deles saberá a quem me refiro e o quanto cativaram-me. A vocês meus eternos agradecimentos por todas as vivências que passamos ao longo deste tempo, estes são laços de amizade que levaremos por toda a vida. Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para a concretização deste trabalho.

“A humildade exprime, uma das raras certezas de que estou certo: a de que ninguém é superior a ninguém”

(Paulo Freire)

## **RESUMO**

O presente trabalho visa compreender como o Centro Acadêmico do Agreste inclui o debate sobre Educação e Relações Étnico-raciais na formação dos estudantes do Curso de Pedagogia, assim como, identificar as principais contribuições que os projetos de extensão abordam sobre essa questão, levantar os projetos de iniciação científica que trazem alguma discussão sobre o tema e mapear os componentes curriculares que discutem a questão da Educação e Relações Étnico-raciais, e a frequência com que são ofertados no Curso. Para a coleta de dados utilizamos como instrumento a documentação e para a análise nos apoiamos no método do caso alargado. O estudo foi realizado na Universidade Federal de Pernambuco (CAA), pelo fato de a mesma incluir no Curso de Pedagogia, Projetos de extensão e PIBIC, assim como contemplar, na grade curricular, disciplinas obrigatórias e optativas que abordam a questão da diversidade racial. Como resultados, obtivemos um projeto de extensão universitária que aborda a temática, permitindo, desta forma, ao integrante do projeto, construir seu conhecimento a partir da pesquisa. Entre os PIBIC's encontrados, que abordam a questão da diversidade racial, os estudantes não só estão aprendendo sobre o tema como também produzem pesquisas relacionadas a ele. Com relação as disciplinas que abordam a temática, percebe-se que os estudantes adquirem uma bagagem teórica consistente sobre o tema. Portanto, o trato com questões raciais possibilita que possamos sair do Curso aptos a realizar um trabalho de valorização e respeito à diversidade.

**Palavras chave:** Educação; Relações Étnico-Raciais; Extensão Universitária; Iniciação Científica.

## **ABSTRACT**

This study aims to understand how the Agreste Academic Center includes the discussion of Education and Ethnic-Racial Relations in the training of students in Pedagogy Course, and identify the main contributions that the extension projects approach on this issue, raise the projects of scientific initiation that bring some discussion on the subject and map the curricular components that discuss the issue of Education and Ethnic-Racial Relations, and how frequently that are offered in the course. To collect the data we use as instrument the documentation and for the analysis the Method of Enlarged Case. The study was made at the Federal University of Pernambuco (CAA), the fact that it include in Pedagogy Course, projects of extension and research, and behold, in the curriculum, required and elective subjects that address the issue of racial diversity. As results, we obtained a university extension project that addresses the issue, allowing their members to build your knowledge from research. Among the research projects found that address the issue of racial diversity, students are not only learning about the subject, but producing studies about it. Regarding the disciplines that address the issue, it's clear that students acquire a solid theoretical base on the subject. Therefore, dealing with racial issues enables us to leave the University able to carry out appreciation of work and respect for diversity.

**Key words:** Education; Racial-Ethnic Relations; University Extension; Scientific research.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	14
<b>1.1</b> Educação e Relações Raciais .....	14
<b>1.2</b> Marco Legal .....	18
<b>1.3</b> Extensão Universitária .....	20
<b>1.4</b> Projeto de Iniciação Científica .....	23
<b>2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS</b> .....	28
<b>2.1</b> Tipo (ou finalidade) do Estudo .....	28
<b>2.2</b> Método da Pesquisa .....	28
<b>2.3</b> Delimitação e Local da Pesquisa .....	29
<b>2.4</b> Fontes de Informação .....	29
<b>2.5</b> Técnicas de Coleta .....	29
<b>2.6</b> A análise de Dados .....	30
<b>3 O CASO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE</b> .....	31
<b>3.1</b> Educação e Relações Raciais .....	31
<b>3.2</b> Extensão Universitária .....	34
<b>3.3</b> Projetos de Iniciação Científica .....	35
<b>4 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS</b> .....	39
<b>4.1</b> Educação e Relações Raciais .....	41
<b>4.2</b> Extensão Universitária .....	44
<b>4.3</b> Projetos de Iniciação Científica.....	46
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	49
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se justifica pelo fato de que debates como o das relações étnico-raciais, considerando as questões raciais, por exemplo, estão cada vez mais presentes na nossa sociedade. Assim, como a própria sociedade ser contemplada por diferentes grupos étnico-raciais que a caracterizam, principalmente no que se refere a termos culturais. E justifica-se, sobretudo, por termos vivenciado debates como esse no âmbito acadêmico. Desta forma, vale salientar também que nosso interesse em pesquisar este tema advém de um projeto de extensão vinculado ao Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, ao qual fazemos parte, e que contempla essas discussões. Discussões estas que esclarecem o quanto a história de alguns povos é marcada por desigualdades e discriminações tanto sociais quanto raciais, mais especificamente contra pessoas negras.

Deste modo, discutir este tema se configura como um modo de compreender que, todos os cidadãos, não importando sua origem ou raça, sejam respeitados, e que seus saberes sejam valorizados como algo válido e não desconsiderados, como geralmente ocorre por discursos e posturas coloniais. Assim, se levarmos em consideração o que pontuam Oliveira e Candau (2010) sobre o colonialismo, este é mais do que uma imposição política, militar, jurídica ou administrativa. Ou seja, na forma da colonialidade, ele chega às raízes mais profundas de um povo, e sobrevive apesar da descolonização ou da emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX. Os autores ainda apontam, baseado no que diz Quijano (2005), que a colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Desse modo, ela se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população mundial como pedra angular deste padrão de poder.

Desta forma, para quebrar certos tipos de postura deturpadas como essas, com uma visão totalmente eurocêntrica, é necessário um esforço coletivo e participativo de todos, não somente no que concerne a luta contra o racismo, mas também na consolidação da democracia, na promoção da cidadania e no reforço à igualdade social e racial.

Sendo assim, podemos dizer que um passo já foi dado para que isso aconteça, através das lutas do Movimento Negro. E uma das conquistas foi a inclusão do debate sobre a História da África e Cultura Afro-brasileira, incluída no currículo escolar a partir da Lei 10.639/2003. Lei esta que, trabalhada de forma crítica com os sujeitos, pode fazê-los enxergar a história de lutas desses povos com outros olhos, lutas e vozes que foram silenciadas ao longo dos tempos, além de enxergar o papel de protagonistas que eles têm na formação da

sociedade e não se concentrar na condição de subalternização como geralmente são relegados e que perpetua ainda hoje no imaginário de muitos sujeitos.

Este é um fator bastante positivo para que tanto nós futuros profissionais da educação quanto as crianças possam ter a compreensão e a postura de valorização à cultura negra; de conhecer e entender que na África não só existe miséria, mas, além disso, valorizar a cultura étnica, pois há muitos povos diferentes, a cultura linguística que é bastante variada, mas que muitas dessas línguas foram perdidas pelo processo de negação dos saberes desses povos, a cultura artística que é ampla e diversificada, e, por fim, a cultura intelectual, pois eles também têm seus conhecimentos, seus saberes, suas crenças e experiências.

Assim, tudo isso se configura numa forma de ficarmos familiarizados com esta cultura, a qual também faz parte da nossa, de valorizá-la, e deixar velhos preconceitos para com o outro de lado. Enfim, é uma maneira de potencializar a auto estima de pessoas na construção de sua identidade. Identidade esta que, muitos, têm renegado, ao longo tempo. Desta forma, há uma procura pelo embranquecimento, seja despindo-se da sua cultura seja da sua auto identidade de negro, pardo, índio, etc. Deste modo, Munanga (1999) traz que a situação do negro é aquela de refém de um sonho de embranquecimento, ou seja, de um desejo de fazer uma passagem em direção à cultura branca. Além disso, o autor destaca ainda que o negro teve sua identidade impedida de se manifestar. Assim, a pressão psicológica sobre ele se estabelece no momento em que toma consciência de que sua invisibilidade aumenta em razão da cor de sua pele, da mais clara à mais escura.

Enfim, são situações como essas que dificultam a auto identificação de pessoas negras, mas que, no processo de reconhecimento do outro, é possível se auto afirmar enquanto pessoa de direito, de ser cidadão, independentemente de sua raça ou cor. Sendo assim, o trabalho com questões como essas, nos mais variados âmbitos educativos, implica, de certa forma, em uma maior valorização e conhecimento da referida temática.

Assim, com a crescente preocupação acerca dos estudos das relações étnico-raciais que se tem surgido, e as diversas produções que se têm pesquisado sobre a temática no espaço acadêmico, como, por exemplo, no banco de dados da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), SciELO e outras revistas científicas, pudemos encontrar muitas produções que estão mais voltadas ao âmbito das instituições escolares, de como trabalhar este tema nas salas de aula, e poucas produções voltadas a como tratar esta temática no âmbito acadêmico.

Por esse motivo, fortalecemos nosso desejo de analisar a seguinte problemática: Como o Centro Acadêmico do Agreste inclui o debate da Educação e Relações Étnico-raciais na

formação dos estudantes do Curso de Pedagogia? De modo que, encontrada a problemática, temos por objetivo geral: Compreender como o Centro Acadêmico do Agreste inclui o debate da Educação e Relações Étnico-raciais na formação dos estudantes do Curso de Pedagogia. Assim, formulado o objetivo geral, passamos a construção dos objetivos específicos, como forma de nortear o mesmo. Diante disso, obtemos:

1. Identificar as principais contribuições que os projetos de extensão abordam sobre a questão da Educação e Relações Étnico-raciais no âmbito do Curso de Pedagogia nos últimos cinco anos.
2. Levantar os projetos de iniciação científica que trazem alguma discussão de Educação e Relações Étnico-raciais que possam contribuir para a formação dos estudantes do Curso de Pedagogia nos últimos cinco anos.
3. Mapear os componentes curriculares que discutem a questão da Educação e Relações Étnico-raciais e a frequência com que são ofertados no Curso de Pedagogia nos últimos dez anos.

Dessa forma, isto nos faz refletir que o espaço acadêmico também é um lugar onde podemos discutir a educação para as relações étnico-raciais, pois, futuramente, somos nós que iremos trabalhar e problematizar estas questões com nossos alunos.

## 1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção do nosso aporte teórico nos basearemos em três categorias analíticas que se interligam entre si no trato com essa temática. Na primeira falaremos um pouco sobre a educação e relações étnico-raciais, considerando a diversidade racial presente na nossa sociedade, onde faremos uma breve discussão sobre os estudos Pós-coloniais, nos apoiando em Mignolo (2005) e Quijano (2005). Seguindo adiante, trataremos sobre a educação da temática nas instituições do ensino, nos apoiando em Munanga e Gomes (2006), Gomes (2012), Sahb (2008), Brasil (2004 e 2006), Amâncio (2008). Na segunda categoria trataremos da extensão universitária, onde nos embasaremos no FORPROEX (2009), Severino (2007), Lima (2003), Nascimento et al. (2011), Souza et al. (2003). E, por fim, na terceira, trataremos da iniciação científica, onde nos apoiaremos em Lakatos e Marconi (2003), Demo (2004 e 2007), Bridi (2009), Farias *et al.* (2014), Ghedin (2008), Severino (2007).

### 1.1 Educação e Relações Raciais

Discutir sobre a diversidade de raças que permeiam nossa sociedade requer que pensemos, em primeiro lugar, em que contextos surgiu esse conceito e, principalmente, entendermos que ideia de raça é essa que perpassa no nosso imaginário. Daí, buscamos subsídios para essa discussão a partir dos estudos pós-coloniais, estudos esses que buscam compreender o processo de colonização/subalternização de diversos povos que foram subalternizados, que tiveram sua identidade negada, assim como as estruturas de poder que estão interligadas a esse processo. Mignolo (2005), baseado no que traz Glissant (1997), diz que o imaginário é a construção simbólica mediante a qual uma comunidade, seja ela racial, nacional, imperial, sexual, etc; se define enquanto a si mesma, assim como a estrutura de dominação, ou seja, as relações de poder que compõem o mundo moderno/colonial.

Desse modo, a ideia de raça é “uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo” (QUIJANO, 2005, p.107). Assim, essa dominação não se concentra apenas no que concerne a raça, mas também ao lugar e aos conhecimentos que provêm desses povos, que não são reconhecidos, ou seja, são vistos como inferiores em detrimento daqueles supostamente superiores, advindos dos europeus, por eles se reconhecerem como o centro de tudo. Desta forma, o eurocentrismo é

[...] uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes são sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada específica secularização burguesa do pensamento europeu e experiências e necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América (QUIJANO, 2005, p. 115).

Sendo assim, a partir do controle hegemônico de identidades, onde os europeus se compreendem como raça superior, negando assim o reconhecimento dos diversos povos que viviam na América, e, posteriormente os que vieram da África como escravos, cria-se uma negação desses povos, tanto de suas culturas, seus conhecimentos, seus lugares, enfim, suas identidades passam a ser deixadas no passado, de modo que passam a receber uma mesma classificação, de povos inferiores, com identidade inferior e negativa. Deste modo, “o padrão de poder baseado na colonialidade implicava também um padrão cognitivo, uma nova perspectiva de conhecimento dentro da qual o não-europeu era o passado e, desse modo, inferior, sempre primitivo” (QUIJANO, 2005, p. 116).

Decorridos alguns séculos, mesmo com o fim da escravatura que perdurava durante a época da colonização, ainda é possível perceber que esta atitude de supervalorização da representação racial branca, masculina e cristã perdura e se caracteriza ainda por uma visão eurocêntrica. Daí que muitos segmentos, dentre eles o movimento negro, têm lutado para que haja mais valorização das pessoas negras, através de políticas públicas de afirmação, que reconheçam mais a cultura e a população negra.

Um modo para que isso se efetive é por meio da educação, já que esta é entendida como uma forma de desenvolvimento humano do sujeito, onde ele adquire aprendizagens e aprende a refletir sobre elas. De modo que a educação escolar corresponde a um espaço institucional que é responsável pela mediação pedagógica seja do conhecimento seja da cultura.

Nessa perspectiva, Sahb (2008, p. 197) vem afirmar que “a educação vem a ser um elemento fundamental para a realização da vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, pensada num sistema geral, que implica a educação escolar, mas que não se basta nela”. Assim que pode-se considerar que é através da educação que é possível debater e discutir variados temas sociais complexos na sociedade e que merecem atenção.

Para que o trato com estes temas seja trabalhado em instituições de ensino, como por exemplo, o trato com o debate das relações étnico-raciais, com ênfase na diversidade de raças, nas escolas e instâncias de nível superior, tem-se criado e definido dentro do país

[...] processos de elaboração de políticas públicas de promoção da igualdade de direitos e oportunidades de educação inclusiva. A transformação do sistema de ensino é caminho certo a ser seguido para que se alcance esse fim e, nesse caminho, incluir e promover o estudo da história e cultura afro-brasileira é um passo significativo e imperativo (SAHB, 2008, p. 200).

Nesse sentido, embora tenham se criados esses processos que promovem o trabalho com esta temática, que foram instituídos a partir das lutas e reivindicações de vários setores da sociedade, principalmente o Movimento Negro, é ingênuo pensar que somente a escola ou qualquer outra instituição de ensino dê conta de abolir todas as discriminações e preconceitos contra negros, índios, etc., pois, na maioria das vezes, são nesses ambientes que se propagam essas discriminações.

Além disso, é importante salientar que, questões como essas, precisam ser tratadas seja no âmbito escolar, mas também no âmbito acadêmico, pois são os futuros profissionais da educação que podem trabalhar esta temática realizando um trabalho a partir da valorização desses povos e de sua cultura, onde promova-se uma educação das relações étnico-raciais que, de fato, perpetuem a construção de identidades por parte do sujeito que não se identifica enquanto negro e a valorização deste por parte do outro.

Assim, são políticas de valorização como essa que possibilitam uma nova construção de pensamento, de enxergar o outro a partir do que ele é e não por meio da definição de uma raça, onde esta é entendida como uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder (MUNANGA; GOMES, 2006). Além disso, é a partir dessas construções e visões deturpadas, construídas ao longo do tempo, que vemos ainda muitos casos de racismo entre pessoas negras, índias, pardas, etc., onde um grupo que se sente superior ao outro pratica tal crime.

Deste modo, se nos reportarmos a Munanga e Gomes (2006, p. 179), estes nos pontuam que o racismo “é uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como cor de pele, tipo de cabelo, formato de olho etc.”.

Porém, não podemos confundir racismo com preconceito racial, pois um não é a mesma coisa que o outro. Ainda segundo os autores, o preconceito racial é uma prática de julgamento prévio e negativo em que membros de uma raça, etnia, grupo, seja religioso ou não, e até mesmo outros sujeitos constroem em relação ao outro.

Nessa perspectiva, o trabalho com a temática das relações étnico-raciais, visando a valorização das culturas e dos povos negros, precisa estar inserido nos cursos de formação de

professores, principalmente no campo de Licenciaturas como a Pedagogia, pois ela torna-se um facilitador no que compete ao ensino destas questões, no momento em que estes assumem uma sala de aula e se veem expostos a questões relacionadas com essa temática.

Deste modo, considerando o que está posto nas Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, podemos salientar que se este trabalho nas escolas, hoje, ainda encontra alguma resistência a ser trabalhado, devido a forma como

[...] a maioria dos(as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em Licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a esse contexto histórico e ideológico do qual decorrem a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições desse grupo social em questão (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os(as) profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa (BRASIL, 2006, p. 127).

Desta forma, o campo acadêmico necessita conceber a abordagem destas questões étnico-raciais não somente a partir dos discursos, e como vem posto nas Orientações

a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente (BRASIL, 2006, p. 128).

Considerando esta afirmativa, compreende-se que o trato com estas questões em sala de aula, na maioria dos casos, tem se estendido, basicamente, apenas no que diz respeito a datas comemorativas, trabalhando a figura do índio e do negro de forma folclorizada e muito distante do real significado que tiveram esses povos na construção da sociedade brasileira, de modo que isso pouco serve para a valorização dos saberes e contribuições desses povos para o país. Aliás, pode-se dizer, basicamente, que esse trato não serve de nada, pois o que se ensina através dessa prática são estereótipos de visões eurocêntricas e deturpadas.

Deste modo, Pinto vem apontar que os/as<sup>1</sup> professores/as, formadores/ as muitas vezes não percebem o vínculo entre a temática “relações étnico-raciais” e suas disciplinas e quando

---

<sup>1</sup> Embora nossa pesquisa tenha uma escrita predominantemente masculina, estamos considerando as variáveis de gênero.

tratam da temática em sala de aula o fazem a medida que surgem determinadas situações contingenciais, de maneira que de outro modo é possível que este tema nem seja trabalhado em sala (*apud* BRASIL, 2006). Ainda pode-se perceber uma resistência em se trabalhar a história e cultura dos povos africanos em sala de aula.

## 1.2 Marco legal

A partir das reivindicações e conquistas do Movimento Negro em busca de uma sociedade mais justa e igualitária para os sujeitos negros, além de outros órgãos que buscavam e buscam políticas de afirmação e compensação para as pessoas negras, foi criada em 2003 a Lei 10.639, que inclui no currículo escolar a obrigatoriedade de se trabalhar o ensino de História e da Cultura Afro-brasileira.

Considerando esse fato, Gomes (2012) em seu artigo intitulado “As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas”, aponta que a Lei e o Parecer do CNE/CP 03/2004, que aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, junto a Resolução CNE/CP 01/2004, detalha que, é obrigação dos entes federados a implementação a Lei, e, sobretudo, compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas.

Assim, um passo para essa valorização da cultura afro já foi dado, mas não só basta implementar a lei, é preciso também trabalhar estas questões em sala de aula. Sendo assim, tanto a implementação da Lei 10.639/03 nas instituições quanto o tratamento em sala de aula de questões relativas a diversidade de raças e suas culturas contribui no modo em que os sujeitos verão a si mesmos e aos outros, na maneira que tratarão os outros, reconhecendo que, mesmo diferentes entre si, em suas características físicas, todos são e tem direito a possuí-los igualmente perante a sociedade, assim como, possuem o direito de serem reconhecidos.

Nessa perspectiva, se nos apoiarmos nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana, o reconhecimento desses sujeitos implica na justiça e igualdade de

[...] direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a

população brasileira. E isto requer também que se conheça sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros (BRASIL, 2004, p. 11-12).

Considerando essa afirmativa, pode-se perceber que a lei já é um direito assegurado em que os povos negros têm de conhecer aspectos seja, sociais, econômicos, literários, etc., da sua cultura dentro da instituição escolar, ou outras instâncias de ensino. Eles passam a conhecer a história de seus antepassados, sua herança histórica. Herança essa que foi silenciada e escondida durante muito tempo, mas que, se realmente o trabalho com a Lei 10.639/03 for efetivado em sala de aula, ocorre a partir disso uma maior valorização, tanto por parte do próprio sujeito em relação a si mesmo, quanto pela sociedade que o cerca.

Diante disso, se a escola não possibilita esse diálogo Brasil-África, os conhecimentos desses povos vão sendo esquecidos e continuarão sendo renegados. Mas, desde a implementação da lei, se a instituição passa a trabalhar nessa perspectiva, isso vem a corresponder a “uma ação afirmativa, que visa à revisão da qualidade das relações étnico-raciais no Brasil, as quais são produzidas e reproduzidas predominantemente na/pela escola” (AMÂNCIO, 2008, p. 37).

Sendo assim, são os professores e os responsáveis pelas instituições de ensino que, enquanto educadores que auxiliam na formação educativa do indivíduo, podem proporcionar os meios para que os alunos compreendam e aceitem as contribuições dos povos africanos na composição da nossa sociedade. E como está posto nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana, cabe aos estabelecimentos educativos a

[...] responsabilidade de acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas. Sem dúvida, assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL, 2004, p.18).

Levando em consideração essa afirmativa, os educandos passam a ter um outro olhar a respeito do estudo da África e das culturas que lá viviam, e que passaram a fazer parte também da nossa cultura. Aprendem coisas que não sabiam e que, por vezes, por estarem inseridos em um contexto onde não há uma valorização da cultura negra, passam a renegá-la, mas que, ao conhecê-la e reconhecê-la eles passam a refletir sobre ela e a aceitá-la.

### **1.3 Extensão universitária**

Conceber o trabalho desenvolvido pelo campo acadêmico sobre a temática da Educação e relações raciais ou qualquer outro tema de cunho social não contempla apenas o ensino das mesmas, mas contempla além de tudo desenvolver e proporcionar meios para que se produzam pesquisas sobre, a partir de projetos de extensão vinculados ao campo universitário.

Sendo assim, é no campo universitário, principalmente nas Universidades Públicas, enquanto instâncias produtoras de conhecimento, onde contemplam a extensão como uma das bases para a construção desses conhecimentos, se faz possível tanto que discutamos como nos sensibilizemos acerca de problemas sociais da sociedade na qual estamos inseridos, bem como deixar uma contribuição sobre o fenômeno que se estuda.

Considerando o que foi discutido no XXVI Encontro Nacional FORPROEX (2009) as Universidades públicas, a partir da ação da extensão, devem ser capazes de oferecer aos governos e à sociedade as tecnologias, teorias e processos, assim como profissionais capazes de proporcionar o desenvolvimento, não só econômico, mas sustentável e de caráter ético, onde esses produtos estejam em consonância com os valores e interesses sociais. Desta forma, as atividades de extensão

[...] devem ser efetivamente articuladas entre si, cada uma assumindo uma perspectiva de prioridade nas diversas circunstâncias histórico-sociais em que os desafios humanos são postos. No entanto, no âmbito universitário, dada a natureza específica de seu processo, a educação superior precisa ter na pesquisa o ponto básico de apoio e de sustentação de suas outras duas tarefas, o ensino e a extensão (SEVERINO, 2007, p.23).

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a extensão universitária articula o saber advindo da pesquisa, onde o sujeito pesquisador busca informações acerca de algo e os aspectos advindos do contexto social no qual o pesquisador busca tais informações. Então, baseando-se no que diz Severino (2007), a extensão como um dos componentes da tríade, juntamente com o ensino e a pesquisa, busca a interação conjunta, criando um vínculo fecundante entre

Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta contribuição do conhecimento para a sua transformação.

Diante disso, a atividade da extensão para o aluno pesquisador, possibilita o diálogo entre os conhecimentos científicos adquiridos no campo acadêmico com os saberes que ele encontra fora, junto a camada popular, o chamado senso comum, de modo que esta conexão transforma os sujeitos da sociedade e seus saberes não apenas como meros objetos de estudo, mas como participantes da ação extensionista que o pesquisador desenvolve.

Se levarmos em consideração o que pontua FORPROEX (2009) essa troca de saberes sistematizados, ou seja, o acadêmico e o popular, terá como consequência a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, além da democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade.

Neste sentido, Lima (2003, p. 32) destaca que o ensino através das atividades de extensão tem a “capacidade de fazer a universidade chegar ao povo, e fazer este chegar à Universidade”. Sendo assim, enquanto as universidades passam a ser mantidas por questões sociais advindas da própria sociedade, a mesma passa a ser mantida pelo conhecimento que passa a ser produzido nas universidades.

É interessante destacar que quando não há esse diálogo entre os saberes populares e acadêmicos, estes últimos passam a ser vistos de forma privilegiada, como únicos e válidos. Neste caso, “caberá, pois, à Universidade Pública e plural, através da extensão, a tarefa de se rever si mesma, à luz do que nos diz a realidade social” (CANANÉIA *apud* LIMA, 2003, p. 33). O autor ainda pontua que a soberba da Universidade, enquanto detentora do saber, e o desprezo que a mesma dedica à cultura das classes subalternizadas “limitaram a relação Universidade versus sociedade a mera prestação de serviços” (p. 33).

Nesta perspectiva, a universidade ao assumir seu caráter assistencialista, de enxergar os problemas sociais como uma parceira na busca de soluções para tais, torna-se uma “parceira aliada da sociedade civil na busca de efetivação da cidadania negada, construindo com esta um novo conhecimento” (LIMA, 2003, p.34).

Sendo assim, esse papel de parceria entre universidade e sociedade propõe que a extensão, ao ser efetivada nas instituições de ensino superior, necessita, como já foi discutido anteriormente, estar indissociável do ensino e da pesquisa, de modo que possibilite aos estudantes expor seus conhecimentos, ideias e problemas sociais que, por ventura, venham a lhe interessar estudar e refletir sobre.

Deste modo, podemos inferir que as ações extensionistas, vinculadas ao ensino, promovem o processo de formação do estudante, enquanto também possibilitam o conhecimento do mesmo através da pesquisa. Desta forma, a extensão quando em consonância com o ensino

[...] a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica – processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional – e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Essa visão do estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã deve ser entendida na ação de extensão universitária, a todos os envolvidos: por exemplo, alunos, professores, técnicos-administrativos, pessoas das comunidades, estudantes de outras universidades e do ensino médio (FORPROEX, 2009, p. 50).

Considerando esta afirmativa podemos inferir que o ensino não se dá apenas no espaço físico da sala de aula, mas em todos os espaços e contextos que o permeiam, seja o interior, seja o exterior da universidade, considerando todos os atores envolvidos nela.

Neste caso, predomina nas universidades uma grande diversidade de estudantes que trazem seus saberes, suas concepções de vida, suas ideias, seus fatores sociais, econômicos, etc., e ela necessita considerar todo esse arcabolso trazido pelos estudantes de modo a não privilegiar um em detrimento de outro. Considerando esse fato, Nascimento *et al.* (2011) vem afirmar que “na universidade pública, há uma grande diversidade de ideias e modelos de sociedade, assim como sujeitos, se considerarmos suas características sociais, econômicas e culturais” (NASCIMENTO et al., 2011, p. 55).

Já em relação ao vínculo extensão e pesquisa, articula-se aí um leque de possibilidades para a efetivação e concretização de pesquisas baseadas em métodos participativos do estudante, ao se engajar em pesquisas, no formato de investigação-ação ou pesquisa-ação, onde Santos diz que

[...] a pesquisa-ação consiste na definição e execução participativa de projectos de pesquisa, envolvendo as comunidades e organizações sociais populares a braços com problemas cuja solução pode beneficiar dos resultados da pesquisa. Os interesses sociais são articulados com os interesses científicos dos pesquisadores e a produção do conhecimento científico ocorre assim estreitamente ligada à satisfação de necessidades dos grupos sociais que não têm poder para pôr o conhecimento técnico e especializado ao seu serviço pela via mercantil (2004, p. 75).

De acordo com o exposto, essas ações permitem aos atores que nela se envolvem a apreender saberes e práticas relativas aos contextos comunitários aos quais se inserem,

relacionando-os as teorias que veem expostas na academia, possibilitando assim, a construção de valores e princípios que norteiam as comunidades nessa constante busca pelo conhecimento. Deste modo,

[...] para que esses estudantes possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do ‘arsenal’ analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidas e por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais (FORPROEX, 2009, p.51).

Neste sentido, cabe destacar que é fundamental às Universidades Públicas considerarem a extensão, sendo esta uma das bases para o ensino, logo, como parte do ensino dos estudantes, pois,

[...] ela é um direito constitucional e, portanto, deve ser institucionalizada, não podendo ser percebida como uma atividade opcional, ela deve fazer parte da vida acadêmica dos profissionais e alunos, devendo estar claramente definida nos estatutos, regimentos, no projeto político pedagógico da instituição e nos currículos dos cursos de graduação e Pós-Graduação (SOUZA; CORRÊA; TUTTMAN, 2003, p.19).

Diante disso, as ações de extensão, e também as de pesquisa, ao serem contempladas também na estrutura curricular, possibilitam aos estudantes a vivência de experiências significativas, “que lhes deem condições de refletir, criticamente, sobre as grandes questões da atualidade, com competência técnica e visão humanística” (SOUZA; CORRÊA; TUTTMAN, 2003, p.19). Desta forma, os estudantes ao desenvolverem estas ações, apreendem conhecimentos significativos para a sua atuação como profissional fora da universidade.

#### **1.4 Projetos de Iniciação Científica**

Outra forma da Universidade proporcionar a construção do conhecimento para os sujeitos que nela se inserem é a partir do constante processo de pesquisa. É uma prática que proporciona ao estudante ser um pesquisador ativo em qualquer área de conhecimento de seu interesse.

Neste caso, se nos reportarmos a Marconi e Lakatos (2003, p. 155), ela vem conceituar a pesquisa como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui como caminho para conhecer a realidade ou para

descobrir verdades parciais”. Deste modo, pode-se salientar que o estudante estará passível de descobrir ou desmistificar outras verdades que são postas como absolutas.

Neste caso, é interessante frisar que ser um pesquisador ativo não quer dizer que o estudante precise se tornar um profissional no ato de pesquisar, e, como bem pontua Demo (2004, p. 50) a pesquisa “ainda que não seja, como regra, o caso formar pesquisadores profissionais, mas certamente profissionais pesquisadores, pesquisa não representa apenas gesto de reconstrução do conhecimento, mas é sobretudo expediente formativo”.

Nesta perspectiva, pode-se destacar que esse módulo de produção de conhecimento se desenvolve por meio de Programas oficiais de pesquisa, como, por exemplo, o de Iniciação Científica (PIBIC), do CNPq, onde são concedidas bolsas de valor monetário para os estudantes interessados em participar de projetos de pesquisa.

Deste modo, com relação ao Programa, Bridi vem pontuar através da fala do presidente do CNPq em 2009, Marco Antônio Zago, que o PIBIC tem “estimulado modificações no sistema de graduação pelo fato de os estudantes envolvidos em Iniciação Científica estabelecerem um contato direto com seus orientadores, ampliando seus horizontes, além dos cursos e aulas formais” (2009, p. 121-122).

Diante disso, o aluno pesquisador, quando vinculado ao programa encontra-se sendo o próprio protagonista do seu conhecimento, na produção do seu saber, pois a medida que ele argumenta, compara teorias que estão postas, a partir de dados e fatos do seu entorno, ele está exercendo a sua criticidade frente aos saberes a que está exposto.

Sendo assim, o Programa permite a produção de conhecimentos comprometidos com o avanço das ciências e articulados aos problemas sociais que afetem a população, de modo que o bolsista de Iniciação Científica tenha a possibilidade não só de aprender a fazer pesquisa, mas também de obter um instrumental para olhar a realidade, abstrair e elaborar conhecimento (BRIDI, 2009). Como também, o aluno que consegue vincular-se ao PIBIC pode conseguir realmente aproveitar o curso, pois, de certa forma, está sob constante processo de pesquisa.

É importante salientar que a proposta de educar, seja o aluno ou até mesmo professores, sob o viés desse objetivo, proporciona que o ensino não se limite apenas a aprender teorias prontas, somente com o intuito de ler e incorporá-las na formação do estudante, sem que haja por parte deste nenhum questionamento, mas, principalmente, reconhecer que o ensino “é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa” (DEMO, 2007, p. 5).

Considerando essa afirmativa, percebe-se que o estudante não constrói seu conhecimento a medida em que está sob um processo de treinamento, sem o devido exercício

da busca, do questionamento e da (re)elaboração daquilo que aprende, mas sob o processo de investigação de fatos e dados da realidade em confronto com as teorias.

Nesse sentido, o autor ainda aponta em sua obra “Educar pela pesquisa” que a aula que apenas repassa conhecimento, ou a escola que somente se define como socializadora de conhecimento, não sai do ponto de partida, e, na prática, atrapalha o aluno, porque o deixa como objeto de ensino e instrução (DEMO, 2007). Desta forma é simples entender como é e será a formação do estudante sob esses princípios, a de mero receptor de conteúdo.

Em relação a essa consideração, se a função do ensino é fazer com que o estudante tenha autonomia na produção do seu próprio conhecimento e que ele venha aprender a aprender, é necessário o encontro entre a pesquisa, o ensino e a educação, pois esses são processos que coincidem entre si. Nessa perspectiva, a produção de conhecimento compreende que o

[...] ensino articulado à pesquisa deve objetivar a formação para a reflexão-na-ação, para a reflexividade crítica, de modo que o novo profissional seja preparado para os desafios que a prática social ampla exige e preparado na pesquisa para buscar respostas às indagações advindas de uma prática profissional situada (FARIAS *et al.*, 2014, p. 37).

Nessa perspectiva, a educação, quando proporcionada através da pesquisa em conjunto com o ensino, pode-se perceber que o estudante nesse processo de ação e reflexão acerca do que se propõe a investigar, adquire, de certa forma, competência para não apenas pesquisar sobre algum fenômeno social que o inquieta, de fazer a pesquisa só por fazer, mas, sobretudo, proporciona que ele possa fazê-la e refazê-la continuamente.

Diante disso, a educação, por meio da pesquisa, leva o estudante a ser o autor de seu próprio conhecimento, por ele estar inserido nesse constante processo de busca e em interação com outros sujeitos e os espaços que os caracterizam, e, como bem aponta Ghedin (2008), a educação vem a ser “uma prática social humana; é um processo histórico, inconcluso, que emerge da dialética entre homem, mundo e circunstâncias” (*apud* FRANCO, p. 40).

Considerando as afirmações dos autores, pode-se perceber que o estudante em seu processo de aprendizagem, e para atingir tal estado de aprendizagem, necessita levar em conta a relação entre o que ele aprende e o que está a sua volta, e, claro, questionando-se sempre sobre aquilo que aprende, e que isso ocorra principalmente no início da graduação, para que não corra o risco de se formar sob uma prática de ensino tradicional, “onde o aluno escuta, fala pouco e quase nunca escreve” (FARIAS *et al.*, 2014, p. 34-35).

É interessante mencionar que nesse processo de educar pela pesquisa, o aluno possa ser incentivado a ter autonomia de buscar seus materiais para estudo, leituras ou até mesmo

para que analise os dados encontrados do que se propôs a estudar confrontando-os com as teorias, pois não se configura como uma prática educativa a atitude do professor que

[...] como ponto de partida, reduz os alunos a tábula rasa, transformando-os em cabeças vazias que, agora, recheadas de coisas que vêm de fora para dentro e de cima para baixo. Tal postura reforça a condição de objeto, enquanto processo educativo correto exige a relação de sujeito, para tanto, é mister partir do aluno tornando-o parceiro (DEMO, 2007, p. 25).

Assim, pode-se considerar que o conhecimento poderá ser encontrado em variadas fontes, em inúmeros lugares, como em livros, bibliotecas, título de pesquisas, banco de dados, enfim, são inúmeras as possibilidades. Nesse sentido, os alunos se verão em um momento de questionamento, à medida que procuram saber algo sobre o tema que querem pesquisar, que autores trabalham nesse tema, que obras podem ser encontradas sobre, etc. Então,

[...] proporcionar aos alunos processos de formação à postura investigativa pela reflexividade necessária para o desenvolvimento das atividades de consulta de fontes, de descoberta dos elementos que necessitam para encontrar uma obra ou um autor, de adequação do manejo, da busca e da utilização da obra selecionada, de compreensão do funcionamento de uma biblioteca, da importância desta para sua formação, para sua profissão e a comunidade em geral [...] (FARIAS et al., 2014, p. 31).

Diante disso, é importante que o estudante, em contato com as fontes e obras selecionadas, possam escrever, redigir suas ideias e compreensões acerca do que leem nos materiais a que tiveram acesso fazendo um diálogo com os autores selecionados. E, como vem trazer Demo (2007), que principalmente os alunos possam elaborar questionamentos sobre aquilo que leem, pois, uma coisa é ler, tomando conhecimento daquilo que está no livro, e outra bem diferente é levantar questionamentos sobre aquilo que se leu, imprimindo sua própria interpretação, suas impressões sobre as leituras.

Nessa perspectiva, para que o estudante tenha inclinação a pesquisar, a ser um sujeito pesquisador ativo, é fundamental que o professor seja um sujeito que pesquisa, pois não se pode conduzir os alunos a uma determinada situação de aprendizagem, de produção de conhecimento se o próprio professor não exerce essa atividade, não a exercita. Sendo assim, “para orientar o aluno adequadamente, supõe-se que o professor saiba orientar de verdade, ou seja, não se apresente apenas como controlador externo, mas como parceiro mais experimentado no mesmo propósito de vida” (DEMO, 2004, p. 95).

Nesse caso, os professores, comprometidos com a formação dos estudantes não só introduzem a condição de pesquisadores junto aos graduandos, sejam eles iniciantes ou não,

mas, principalmente, possam valorizar a pesquisa como um processo de mediação entre o trabalho investigativo do conhecimento e do ensino.

Assim, é preciso que os docentes se disponham a uma atitude de proporcionar um trabalho investigativo com os estudantes iniciantes, percebendo suas limitações e dificuldades dentro desse processo, e, além de tudo, possam assumir a tarefa de orientar ou co-orientar esses alunos, e que, ainda, possam compartilhar suas próprias experiências e seus trabalhos investigativos com eles.

Diante disso, as universidades necessitam dar condições para que tanto os alunos, quanto os professores que nela se inserem possam estar nesse constante processo de formação como “condições objetivas e de infraestrutura técnica, física e financeira, [...] e uma política de pesquisa no âmbito da qual possam ser elaborados e desenvolvidos planos, programas e projetos de pesquisa” (SEVERINO, 2007).

Nessa perspectiva pode-se inferir que as Universidades Públicas, quando se propõem a formar seus estudantes, comprometidas com esse objetivo, leva-os a dar prosseguimento a sua formação acadêmica, através de especializações em áreas que venham a lhe interessar.

## 2 PROCEDIMENTOS TEORICO-METODOLÓGICOS

### 2.1 Tipo (ou Finalidade) do Estudo

Após a delimitação, formulação e organização do nosso objeto de estudo na referida pesquisa, passamos então a fase seguinte que contemplou os métodos ou instrumentos que utilizamos na investigação. Deste modo, o estudo teve uma abordagem qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2009, p. 21). E, ainda segundo a autora,

[...] esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Assim, por meio desta abordagem, pudemos não só manter uma aproximação com nosso objeto de estudo, mas também adquirimos conhecimentos acerca dele.

Baseada nesta abordagem, a referente pesquisa se configurou como do tipo exploratória, pois recolhemos algumas informações sobre nosso objeto de estudo. Sendo assim, a fase exploratória busca “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2007, p. 123). Ela também se configura como uma preparação para a pesquisa do tipo explicativa.

A pesquisa do tipo explicativa vem a ser “aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos” (SEVERINO, 2007, p. 123).

### 2.2 Método da Pesquisa

Deste modo, como método de pesquisa, o estudo abordou o método do caso alargado que

[...] se opõe à generalização positivista, pela quantidade e pela uniformização, a generalização pela quantidade e pela exemplaridade. Em vez de fixar a quantidade de casos [...] escolhe um caso ou um número limitado de casos em que se condensam com particular incidência os vetores estruturais mais importantes das economias interacionais dos diferentes participantes numa dada prática social setorial. Em vez de reduzir os casos às variáveis que os normalizam e tornam mecanicamente semelhantes, procura analisar, com o máximo de detalhe descritivo, a complexidade do caso, com vista a captar o que há nele de diferente ou mesmo único (SANTOS, 1983, p. 11-12).

Deste modo, pôde-se analisar as informações acerca do objeto de estudo através de uma riqueza de detalhamento e profundidade. Ainda, segundo Santos (1983), o método do caso alargado privilegia o uso de técnicas como a observação participante, assim como a sistemática, entrevistas não estruturadas e em profundidade e as análises documentais.

### **2.3 Delimitação e Local da Pesquisa**

A referente pesquisa se realizou a partir do estudo no Centro Acadêmico do Agreste, um dos Campus de interiorização da Universidade Federal de Pernambuco. Escolhemos estudar esse Campus pelo fato do mesmo contemplar em suas Diretrizes Curriculares o trabalho com a temática das Relações Étnico-raciais, com ênfase nas relações de raça, no campo das Licenciaturas, especificamente no curso de Pedagogia. Sendo assim, a pesquisa na referida instituição teve o propósito de confrontar e responder os objetivos propostos, tendo o cuidado de estabelecer um diálogo entre a teoria e a problemática do nosso objeto de estudo, ao qual investigamos.

### **2.4 Fontes de Informação**

Vale salientar que outro dado a ser considerado na pesquisa foi a coleta de dados que se concretizou a partir de fontes legais acerca do trabalho realizado pela instituição sobre a temática da Educação e Relações Étnico-raciais, considerando a diversidade de raças. Ou seja, a partir dos projetos de extensão sobre a temática que têm sido trabalhados na academia nos últimos cinco anos, bem como pelos projetos de Iniciação Científica que têm discutido o tema, também nos últimos cinco anos, pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia e pela Grade Curricular do Curso inclusa no PPC<sup>2</sup>.

### **2.5 Técnicas de Coleta**

Desta forma, delimitado como a coleta dos dados se concretizou, passamos então a fase dos instrumentos que utilizamos para colher esses dados, tendo o cuidado de que esses instrumentos fossem compatíveis tanto com os métodos quanto com os paradigmas epistemológicos adotados (SEVERINO, 2007, p. 124). Sendo assim, adotamos como

---

<sup>2</sup> Projeto Pedagógico do Curso

instrumento de pesquisa a documentação, pois, ainda segundo o autor, a documentação

É toda forma de registro e sistematização de dados, informações, colocando-os em condições de análise por parte do pesquisador. Pode ser tomada em três sentidos fundamentais: como técnica de coleta, de organização e conservação de documentos; como ciência que elabora critérios para a coleta, organização, sistematização, conservação, difusão dos documentos; no contexto da realização de uma pesquisa, é a técnica de identificação, levantamento, exploração de documentos fontes do objeto pesquisado e registro das informações retiradas nessas fontes e que serão utilizadas no desenvolvimento do trabalho (SEVERINO, 2007, p. 124).

As informações pesquisadas no projeto foram documentais ou fontes legais, como os relatórios das disciplinas ofertadas pelo curso de Pedagogia dos últimos dez anos, o Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Pedagogia, o Currículo Lattes de professores e/ou professoras do curso de pedagogia que coordenam projetos de extensão universitária e iniciação científica sobre a temática e de alguns alunos que são integrantes do PIBIC, e, por fim, as ementas dos componentes curriculares que trabalham a temática, inclusas no PPC.

Desta forma, esse instrumento respondeu a todos os nossos objetivos específicos que foram: a) identificar quais as principais contribuições que os projetos de extensão trazem sobre a questão da Educação e Relações Étnico-raciais no âmbito do curso de pedagogia. b) conhecer os projetos de iniciação científica que trazem alguma discussão de Educação e Relações Étnico-raciais que possam contribuir para a formação dos estudantes do curso de pedagogia. c) verificar os componentes curriculares que discutem a questão da Educação e Relações Étnico-raciais e a frequência com que são ofertados no curso de pedagogia, então adotamos este único instrumento de coleta.

## **2.6 Análise de Dados**

Para a análise dos dados coletados acerca de como o Centro Acadêmico do Agreste vem incluindo o debate das Relações Étnico-raciais na formação dos estudantes do Curso de Pedagogia utilizamos, o método do caso alargado, pois o mesmo contempla a análise de documentos que é o nosso instrumento de pesquisa, de forma que colhemos estes dados e pudemos analisa-los de forma detalhada e minuciosa.

### **3 O CASO DO CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE**

Nossa pesquisa se desenvolveu a partir de um estudo de caso realizado na Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste. Escolhemos estudar esta instituição pelo fato da mesma ofertar o curso de Pedagogia, e além disso, pelo fato do curso contemplar no processo de formação do pedagogo o trato com a educação e relações étnico-raciais, ao qual considera as questões da diversidade étnico-raciais. Assim como, oferece aos estudantes de modo geral, meios e condições para se inserirem em projetos de extensão universitária e projetos de iniciação científica (PIBIC), relacionados com a temática.

#### **3.1 Educação e Relações Raciais**

A educação a partir da temática das relações étnico-raciais, que nesse estudo considera apenas as questões raciais, tem em vista desconstruir certas posturas equivocadas e visões deturpadas acerca da história e cultura dos negros. Nessa perspectiva,

[...] conceber a educação a partir do contexto humano, social e cultural da região Agreste de Pernambuco implica o desenvolvimento de ações formativas de docentes comprometidos com os sujeitos imersos nessa realidade, com seus projetos e anseios. A ação educativa é um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora (UFPE, 2010, p. 8).

Nesse caso, embora a universidade ou até mesmo a escola não dê conta de acabar com práticas discriminatórias contra os negros, como aponta o PPC do curso de pedagogia, elas

[...] são importantes instancias de construção e de desconstrução. [...] a escola e a universidade estão a serviço da sociedade a medida que não instrumentaliza ou nega a pessoa, em função de um progresso científico e tecnológico dominado por interesses de uma minoria privilegiada (UFPE, 2010, p. 9).

Neste caso, observamos no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, alguns propósitos e metas a serem alcançadas na formação dos estudantes do curso, propõem-se que eles ao concluírem sua graduação estejam aptos a

[...] zelar pela dignidade do ser humano, pela dignidade do seu trabalho de educador e pela diversidade presente entre os educandos; Ser capaz de desenvolver conhecimentos de maneira coletiva, [...] dialogando na base do

reconhecimento e do respeito mútuo, sem preconceito e discriminações; Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial (UFPE, 2010, p. 18).

Desta forma, pode-se destacar que, assim como o Curso de Pedagogia propõe alcançar tais metas na formação do educando, para que isso aconteça são ofertados alguns componentes curriculares que relacionam ou tratam especificamente a educação e questões raciais, sejam elas obrigatórias ou optativas.

Sendo assim, no Relatório dos últimos dez anos das disciplinas oferecidas pelo Curso de Pedagogia percebemos uma frequência no oferecimento das componentes disciplinares que abordam a discussão sobre os povos negros. Assim, como o próprio PPC do Curso aponta, nas ementas dos componentes disciplinares o que aborda sobre a temática.

Uma das disciplinas ofertadas a cada novo período refere-se a Fundamentos Antropológicos da Educação, que estuda a

[...] relação entre antropologia e educação. As problemáticas tradicionais e novos campos de trabalho da Antropologia nas pesquisas antropológicas realizadas nas sociedades contemporâneas, especialmente na sociedade brasileira”. E dentre os conteúdos programados para serem vistos em sala na ementa atual estão “a construção das noções de homem e de cultura, etnocentrismo e relativismo cultural, raça/etnicidade e educação (UFPE, 2010, p. 38-39).

Outra disciplina obrigatória ofertada periodicamente é a cadeira de Movimentos Sociais e Educação, que visa

[...] estudar as principais abordagens e perspectivas analíticas sobre movimentos sociais. Conhecer os principais conteúdos das lutas dos movimentos sociais - operário, feminista, ambientalista, contra-cultura, indígena, negro, [...], discutir o papel dos movimentos sociais na articulação da educação não formal com o sistema formal de ensino e reconhecer os processos educativos nos diversos lócus sociais (UFPE, 2010, p. 42).

Pode-se destacar mais duas disciplinas obrigatórias inclusas na grade curricular que abordam questões raciais. Uma, referente a Fundamentos e Processos da Educação Popular, que estuda os

[...] traços da Educação Popular, atentando para suas concepções (filosóficas, sociológicas, antropológicas e históricas), as metodologias, tendências contemporâneas e o seu papel frente à crise de paradigmas e na formação de educadores. Análise da presença da Educação Popular na dimensão educativa dentro dos movimentos sociais, projetos sócio-

comunitários, na escola pública e nos espaços de comunicação e informação (UFPE, 2010, p. 38).

Outra, referente a Educação de Jovens e Adultos, que traz à tona discussões sobre os conceitos de raça, racismo e etnia, em sua ementa atual. No PPC do Curso de Pedagogia encontramos que na disciplina “visa o estudo da História, tendências e concepções da educação de jovens e adultos nos países do “Terceiro Mundo”, atentando, sobretudo, para as experiências de educação de jovens e adultos no Brasil e, em particular, no Agreste pernambucano” (UFPE, 2010, p. 58).

Com relação aos componentes curriculares optativos ofertados pelo Curso de Pedagogia, encontramos disciplinas que abordam a temática das relações raciais e outras que tratam especificamente do tema. Deste modo, no período de 2009.2, foi ofertada a disciplina eletiva Educação e Direitos Humanos, que estuda e reflete

[...] sobre os princípios pedagógicos e metodológicos que norteiam uma educação aos Direitos Humanos nos diferentes espaços educativos para a difusão de uma cultura de justiça, paz e tolerância e para a formação de sujeitos de direitos. Conhecer as políticas públicas de educação em direitos humanos para a educação formal e não formal (UFPE, 2010, p. 89).

Durante os dez anos de funcionamento do Curso de Pedagogia esta disciplina foi ofertada quatro vezes. No que diz respeito ao período de 2010.1, foi ofertada o componente curricular Educação Intercultural que, em sua ementa, aponta especificamente o trato com questões relacionada aos diversos grupos sociais, numa “perspectiva intercultural em contextos educativos diversos, especificamente em culturas indígenas, afro-brasileiras, juvenis e de outros grupos sociais importantes na América Latina” (UFPE, 2010, p. 84). A oferta desta disciplina durante os dez anos de funcionamento do curso foi de três vezes.

Além da Educação Intercultural, encontramos ainda no relatório, outra disciplina envolvendo a diversidade dos grupos sociais, a Educação e Diversidade Cultural ofertada no período de 2012.2. Ela trata, especificamente, da “diversidade étnico-cultural de grupos sociais constituintes da sociedade brasileira. Diversidade, pluralidades, diferenças e desigualdades [...] alternativas pedagógicas centradas na valorização da diversidade étnico-cultural” (UFPE, 2010, p.81). Durante os dez anos de funcionamento do Curso de Pedagogia houve uma demanda maior no oferecimento desta disciplina, que foi ofertada oito vezes.

Outra se refere a Tópicos Especiais VI – Racismo e Educação para a Igualdade das Relações Étnico-Raciais, ofertada entre os períodos de 2012.2 a 2015.1. Esta disciplina optativa trata especificamente do

[...] estudo da construção social do racismo e suas repercussões na escola. Reflexões sobre a luta antirracista do movimento negro no Brasil e seus desdobramentos para a educação. [...] orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, EJA, Licenciaturas, Quilombolas. Reflexão sobre quota racial, raça e racismo na universidade e experiência de acesso e permanência de negros na universidade pública (UFPE, 2010, p. 98).

Diante disso, podemos perceber que o Curso proporciona discussões que envolvem a história e cultura negra na formação dos estudantes de pedagogia, a partir de disciplinas ofertadas pelo IES.<sup>3</sup>

### 3.2 Extensão Universitária

Uma outra forma de proporcionar aos estudantes de curso de pedagogia a construção do seu conhecimento é através da inserção destes estudantes em projetos de extensão universitária. Deste modo, no PPC do Curso de Pedagogia, encontramos algumas metas e propostas que visam o processo educativo destes estudantes a partir da elaboração de “módulos de ensino, pesquisa e extensão, relacionados às problemáticas educacionais próprias da Região Agreste” (UFPE, 2010, p. 16).

Assim, para que o estudante esteja apto a educar seus alunos, em uma perspectiva crítica, e que venha a assumir uma postura profissional cidadão/cidadã, é proposta do curso que eles venham a ser capazes de

[...] elaborar e desenvolver pesquisas e de contribuir para a reflexão sobre a educação e para o bem-estar social; [...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios (UFPE, 2010, p. 18-19).

Nessa perspectiva, como explicita o PPC “o curso incentiva a participação dos alunos, inclusive apresentando trabalho em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas científicas e culturais, conforme previsto no regimento interno das atividades complementares do Curso de Pedagogia” (UFPE, 2010, p. 26).

Nesse sentido, os estudantes aprendem e constroem seu conhecimento a partir de dados e vivências da sua própria realidade. E isto pode ser percebido nos projetos de extensão

---

<sup>3</sup> Instituição de Ensino Superior

que abordam o tema das relações raciais. Assim, pudemos identificar a partir dos currículos lattes de alguns professores/professoras que pesquisam nessa área a incidência desses projetos no curso.

Diante disso, pode-se destacar que, nos últimos cinco anos de funcionamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, foram desenvolvidos alguns projetos de extensão universitária, e destes projetos, encontramos um que trata o tema das relações étnico-raciais considerando a diversidade de raças, como o Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, criado em 2007, coordenado pela docente Allene Lage e tem como proposta ser um projeto permanente. Desta forma,

[...] este projeto de pesquisa tem um caráter de estudo permanente sobre movimentos sociais, com foco nas ações desenvolvidas por estes atores, particularmente na região Agreste de Pernambuco. Envolve e articula profundamente pesquisa e extensão numa perspectiva inter e transdisciplinar, tendo por temática central os conteúdos de luta e a organização dos movimentos sociais com ênfase na dimensão educativa e sua contribuição para a democratização da sociedade. [...] objetiva ainda a interação Universidade – Sociedade, de modo a promover a produção de conhecimentos dialogada com esses atores sociais.

O presente Projeto de extensão do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina trata, de diversas outras temáticas de lutas sociais, porém nos focamos apenas no trato com a história de lutas dos povos negros, que também é contemplado.

### **3.3 Projetos de Iniciação Científica**

Outro módulo de produção de conhecimento dos estudantes do curso de pedagogia é a partir da inserção, do engajamento do mesmo em projetos de pesquisa. Diante disso, percebe-se que o curso “abre possibilidade de desenvolvimento de pesquisas associadas às problemáticas educacionais que assolam a região Agreste, uma vez que possibilita a integração de pessoal qualificado na região que poderá contribuir para a solução de questões locais” (UFPE, 2010, p. 5).

O PPC declara, como finalidade e objetivos do Curso de Pedagogia para a formação do futuro profissional de educação, a definição e consolidação de programas de pesquisa e extensão a ser desenvolvido como parte integrante da formação do estudante nas diversas áreas de formação do curso (UFPE, 2010).

Além de incentivar estes estudantes, ao elaborarem suas pesquisas, “participem de eventos científicos da área, criando e consolidando políticas interna de divulgação e

sistematização dos trabalhos realizados por alunos e professores (revista eletrônica, informativos, livros, eventos)” (UFPE, 2010, p. 16).

Considerando isto, encontramos nos Currículos Lattes de alguns professores e alunos que pesquisam na área da educação e relações étnico-raciais, com ênfase na diversidade de raças, alguns projetos de iniciação científica. Um deles refere-se ao projeto de iniciação científica instituído em 2013 pela docente Allene Lage, ainda em andamento, intitulado “Mirando a Educação do Campo do Latifúndio à Reforma Agrária. Uma análise sobre a trajetória da escolarização em Pernambuco nas décadas de 1970 a 2010”.

Diante disso, dentre os objetivos que norteiam o projeto, encontra-se o de “reunir e sistematizar os dados sobre o percurso de escolarização entre pessoas brancas, pardas e negras em Pernambuco, tendo por fundamento os dados dos Censos de 1970 até 2010, nas regiões do estado de Pernambuco onde existiam latifúndios e hoje existem assentamentos de reforma agrária”.

Assim, advindo desse projeto de iniciação científica, pode-se destacar dois projetos de pesquisa do estudante Ricélio Moura, integrante do PIBIC. Um iniciado em 2014 e concluído em 2015, intitulado “Percurso de escolarização de pessoas brancas, pardas e negras em Pernambuco nas décadas de 1970 até 2010, onde existiam assentamentos de reforma agrária”, e visava “conhecer o percurso dos resultados da escolarização dos Censos de 1970 a 2010, considerando às variáveis de gênero e raça [...].

Outro projeto ainda em andamento, fruto do mesmo PIBIC, pelo mesmo estudante, iniciado no ano de 2015 refere-se “aos resultados da escolarização de pessoas brancas, pardas e negras, no contexto rural e urbano de Pernambuco, da Região Nordeste e do Brasil, com base nos Censos Demográficos de 1980 até 2010”. A pesquisa busca “conhecer o percurso dos resultados da escolarização nos Censos de 1970 a 2010, considerando às variáveis de gênero e raça, no interior de Pernambuco [...].

Outro projeto de pesquisa elaborado no ano de 2012 e concluído em 2014, intitulado de “Fragmentos que se articulam na construção de perfis e percursos escolares de educadores/as do campo de Pernambuco”, desenvolvido pela docente Allene Lage, visava

[...] construir uma caracterização sobre os perfis socioeconômicos e percursos escolares de educadores(as) que se articulam dentro de um panorama da educação do campo em Pernambuco na perspectiva de melhor conhecer estes profissionais e os conjuntos de experiências que acumulam de maneira a prover informações que possam subsidiar políticas públicas para a educação do campo. [...] construir uma caracterização dos educadores(as) relacionada ao sexo, cor/etnia, idade e local/região de nascimento.

Como parte deste PIBIC, tem-se uma das pesquisas concluídas em 2013, da estudante Jéssica Lemos,

análises dos relatórios secundários resultantes do cruzamento dos relatórios básicos sobre caracterização física, dados institucionais, profissionais, educacionais e familiares dos educadores e da escola/lugar onde o educador ensina”.

Outro Projeto de Iniciação Científica que encontramos refere-se “A mulher nos Movimentos Sociais do Campo? Identidades Saberes de Luta e Educação: um estudo comparado entre as mulheres do Movimento Sem Terra e as do Movimento das Mulheres Trabalhadoras Rurais – Projeto de Produtividade aprovado pelo CNPq no Edital”, instituído em 2009 e concluído em 2012, também desenvolvido pela docente Allene Lage. Entre os objetivos deste Projeto está “[...] o estudo sobre as repercussões dentro dos Movimentos Sociais referentes às dimensões de raça, etnia, geração e construção de novos processos identitários”.

Assim, relacionado a este PIBIC, e orientada pela docente em questão, encontramos uma pesquisa de iniciação científica da discente Ranuzia Neta, integrante do Projeto, concluída em 2013, intitulada “Cativeiros da trabalhadora rural – raça/etnia, geração e sexualidade: um estudo comparado entre as mulheres do MST – PE e as do MMTR – NE. A presente pesquisa visava “estudar as repercussões no interior dos movimentos sociais referentes as dimensões de raça/etnia, geração e sexualidade das mulheres que participam dos movimentos sociais do campo [...]”.

Analisando o currículo lattes do professor Janssen Felipe Silva, encontramos mais um projeto de iniciação científica intitulado “Educação do campo e desenvolvimento rural: foco nos saberes dos povos camponeses e da educação das relações étnico-raciais, contidos nas práticas curriculares e nos livros didáticos das escolas localizadas no território rural do município de Caruaru - PE”, elaborado em 2014 e ainda está em andamento. O projeto visa

[...] compreender a relação entre educação do campo e desenvolvimento rural através dos saberes dos povos camponeses e da educação das relações étnico-raciais tratados nos conteúdos de aprendizagem que constituem as práticas curriculares das escolas localizadas no território rural do sistema de ensino do município de Caruaru e nos livros didáticos selecionados e aprovados do PNLD - campo - 2012.

Deste modo, selecionamos a pesquisa da discente Maria Iveni Silva, integrante do referente Projeto, onde a mesma tem como título da pesquisa “A representação da cultura

negra nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/CAMPO – 2013”. A pesquisa foi elaborada em 2015 e ainda está em andamento. O presente projeto de pesquisa “versa sobre a representação imagética e literal da Cultura Negra nos livros didáticos aprovados pelo PNLD/CAMPO – 2013. Como também faz parte da pesquisa Educação do Campo e desenvolvimento rural: foco nos saberes dos povos camponeses e da Educação das Relações Étnico-Raciais presentes nas práticas curriculares e nos livros didáticos das escolas localizadas no território rural do município de Caruaru – PE”.

Então podemos perceber por esses dados que o Curso de Pedagogia realmente contempla e incentiva os estudantes a se engajarem nesses projetos, assim como no incentivo a participarem de congressos e outros eventos científicos a fim de apresentar as suas pesquisas, conforme está exposto no Projeto Pedagógico do Curso em Licenciatura em Pedagogia.

#### 4 ANÁLISE E SISTEMATIZAÇÃO DOS DADOS

Concluída a etapa do estudo de caso, passamos então a seguinte fase, referente a análise dos dados encontrados no nosso campo empírico em confronto com os autores em que nos apoiamos durante a nossa pesquisa. Diante disso, a partir dos dados encontrados nos Relatórios das disciplinas ofertadas nos últimos dez anos de funcionamento do Curso de Pedagogia, do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia, e a partir dos Currículos Lattes de alguns professores e estudantes do Curso que pesquisam e desenvolvem projetos de extensão universitária ou de iniciação científica relativa a temática das relações raciais, nos últimos cinco anos. Logo abaixo apresentamos uma tabela com alguns dos dados encontrados em relação ao nosso objeto de estudo no campo empírico que escolhemos pesquisar.

CATEGORIAS ANALÍTICAS	AUTORES	CAMPO EMPÍRICO	SÍNTESE
<p><b>EDUCAÇÃO E RELAÇÕES RACIAIS</b> (ver item 4.1)</p>	<p>“a transformação do sistema de ensino é caminho certo a ser seguido para que se alcance esse fim, e nesse caminho, incluir e promover o estudo da história e cultura afro-brasileira é um passo significativo e imperativo” (SAHB, 2008, p. 200).</p> <p>“a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente” (BRASIL, 2006, p. 128).</p>	<p>“a ação educativa é um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora” (UFPE, 2010, p.8).</p> <p>“zelar pela dignidade do ser humano, pela dignidade de seu trabalho de educador e pela diversidade presente entre os educandos; Ser capaz de desenvolver conhecimentos de maneira coletiva, [...] dialogando na base do reconhecimento e do respeito mútuo, sem preconceitos e discriminações; Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial” (UFPE, 2010, p.18).</p>	<p>A promoção e inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, principalmente no curso de formação de professores, possibilita a desconstrução de posturas equivocadas, e a valorização dos saberes e culturas desses povos.</p> <p>O respeito e a valorização pela História e Cultura dos povos negros em sala de aula necessitam vir, principalmente, do educador, para que assim possa trabalhar a diversidade e igualdade nas diferenças entre os educandos.</p>

<p><b>EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA</b> (ver item 4.2)</p>	<p>“cabará, pois, à Universidade Pública e plural, através da extensão, a tarefa de se rever si mesma, à luz do que nos diz a realidade social” (CANANÉIA apud LIMA, 2003, p. 33).</p> <p>“ela é um direito constitucional, e portanto, deve ser institucionalizada, não podendo ser percebida como uma atividade opcional, ela deve fazer parte da vida acadêmica dos profissionais e alunos, devendo estar claramente definida nos estatutos, regimentos, no projeto político pedagógico da instituição e nos currículos dos cursos de graduação e pós-graduação” (SOUZA et al., 2003, p. 19).</p>	<p>“elaborar e desenvolver pesquisas e de contribuir para a reflexão sobre a educação e para o bem estar social; [...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios” (UFPE, 2010, p.18-19).</p> <p>“o curso incentiva a participação dos alunos, inclusive apresentando trabalho em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas científicas e culturais, conforme previsto no regimento interno das atividades complementares do Curso de Pedagogia” (UFPE, 2010, p.26).</p>	<p>Realizar pesquisas acadêmicas, a partir do contexto social no qual está inserido, desenvolvendo o diálogo entre universidade e sociedade.</p> <p>O curso propõe e incentiva a participação de alunos e professores na elaboração de projetos de extensão universitária.</p>
<p><b>PROJETOS DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA</b> (ver item 4.3)</p>	<p>O Programa permite a produção de conhecimentos comprometidos com o avanço das ciências e articulados aos problemas sociais que afetem a população, de modo que o bolsista de Iniciação Científica tenha a possibilidade não só de aprender a fazer pesquisa, mas também de obter um instrumental para olhar a realidade, abstrair e elaborar conhecimento (BRIDI,</p>	<p>“abre possibilidade de desenvolvimento de pesquisas associadas às problemáticas educacionais que assolam a região Agreste, uma vez que possibilita a integração de pessoal qualificado na região que poderá contribuir para a solução de questões locais” (UFPE, 2010, p.5).</p>	<p>O estudante ao se engajar em projetos de iniciação científica tem a possibilidade de construir não só o seu conhecimento, mas também estar a reconhecer problemas sociais que assolam o seu meio social e ter a possibilidade de obter soluções para as problemáticas advindas desses contextos.</p>

	<p>2009).</p> <p>“ensino articulado à pesquisa deve objetivar a formação para a reflexão-na-ação, para a reflexividade crítica, de modo que o novo profissional seja preparado para os desafios que a prática social ampla exige e preparado na pesquisa para buscar respostas às indagações advindas de uma prática profissional situada” (FARIAS et al., 2014, p. 37).</p>	<p>“finalidade e objetivos do curso de pedagogia para a formação do futuro profissional de educação, a definição e consolidação de programas de pesquisa e extensão a ser desenvolvido como parte integrante da formação do estudante nas diversas áreas de formação do curso” (UFPE, 2010).</p>	<p>Os estudantes a partir do constante processo de pesquisa também estão sendo preparados em sua formação para lidar com diferentes situações que possam surgir na vida profissional enquanto educador.</p>
--	--	--	---

#### 4.1 Educação e Relações Raciais

Promover discussões e/ou outros meios para se trabalhar a diversidade de povos presente na sociedade brasileira, principalmente sobre os povos afro-brasileiros requer do futuro profissional de educação e do que já está inserido nesse processo posturas desmistificadas em relação a História e Cultura desses povos. Sendo assim, um modo de efetivar isso é por meio da educação, onde Sahb (2008, p. 197) vem afirmar que “a educação vem a ser um elemento fundamental para a realização da vocação humana. Não apenas a educação escolar, mas a educação no seu sentido amplo, pensada num sistema geral, que implica a educação escolar, mas que não se basta nela”.

Diante disso, encontramos no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura e Pedagogia “[...] conceber a educação a partir do contexto humano, social e cultural da região Agreste de Pernambuco implica o desenvolvimento de ações formativas de docentes comprometidos com os sujeitos imersos nessa realidade, com seus projetos e anseios” (UFPE, 2010, p.8).

Com relação a essa educação comprometida com desconstrução de estereótipos negativos relacionados a diversidade de raças presente na nossa sociedade, principalmente os povos afro-brasileiros, podemos considerar com base na tabela exposta acima que “a transformação do sistema de ensino é caminho certo a ser seguido para que se alcance esse fim, e nesse caminho, incluir e promover o estudo da história e cultura afro-brasileira é um passo significativo e imperativo” (SAHB, 2008, p .200).

Desta forma, como o próprio PPC do Curso de Pedagogia aponta em um de seus fragmentos “a ação educativa é um processo que possibilita enxergar criticamente a pluralidade das situações sociais e culturais dos sujeitos concretos, de maneira engajada e transformadora” (UFPE, 2010, p. 8). Então podemos considerar que a promoção e inclusão do estudo da história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, principalmente no curso de formação de professores, possibilita a desconstrução de posturas equivocadas, e a valorização dos saberes e culturas desses povos.

Vale salientar que, não podemos ser ingênuos e pensar que somente a educação sozinha possa modificar posturas e comportamentos racistas em relação aos povos afro-brasileiros, mas ela é uma das ferramentas mais importantes no que diz respeito a provocar mudanças em determinadas atitudes e posturas equivocadas, principalmente no curso de formação de professores, pois são eles quem irão trabalhar diretamente essas questões com seus alunos quando inseridos nas escolas e salas de aula.

Considerando isso, é a partir de políticas de valorização no interior destas instituições, principalmente nas universidades, que há a possibilidade de uma nova construção de pensamento, de enxergar o outro a partir do que ele é e não por meio da definição de uma raça, onde esta é entendida como uma construção social, política e cultural produzida no interior das relações sociais e de poder (MUNANGA; GOMES, 2006).

Sendo assim, os estudantes de pedagogia ao serem (re)apresentados a real história dos povos afro-brasileiros, aprendendo a reconhecer e valorizar a sua cultura, não somente ressignificar seu modo de pensar sobre, de reconhecer situações injustas, mas venham a se indignar por elas e a desenvolver atitudes críticas em relação a situações de preconceito racial.

Nesse caso, embora a universidade ou a escola não dê conta de acabar com práticas discriminatórias contra os negros “são importantes instancias de construção e de desconstrução. [...] a escola e a universidade estão a serviço da sociedade a medida que não instrumentaliza ou nega a pessoa, em função de um progresso científico e tecnológico dominado por interesses de uma minoria privilegiada (UFPE, 2010, p. 9).

Diante disso, conforme podemos observar na tabela acima que se os professores estarão lidando com estas questões no cotidiano da sala de aula, eles necessitam estar preparados, pois “a abordagem das questões étnico-raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação. Eles ainda precisam avançar para além dos discursos, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente” (BRASIL, 2006, p. 128).

Considerando a afirmação do autor, podemos perceber que o estudante passar por esse processo formativo, aprendendo a respeitar e a valorizar a História e Cultura dos povos negros em sala de aula podem contribuir para que a prática da intolerância contra outros povos, outras raças não aconteçam, e essa postura necessita vir principalmente do educador, para que assim possa trabalhar a diversidade e igualdade nas diferenças entre os educandos. Deste modo, conforme exposto na tabela um fragmento do PPC do Curso de Pedagogia

[...] zelar pela dignidade do ser humano, pela dignidade do seu trabalho de educador e pela diversidade presente entre os educandos;  
 Ser capaz de desenvolver conhecimentos de maneira coletiva, [...] dialogando na base do reconhecimento e do respeito mútuo, sem preconceito e discriminações;  
 Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental ecológica, étnico-racial (UFPE, 2010, p. 18).

Nessa perspectiva, para os estudantes saírem do curso aptos para trabalharem com questões raciais na escola, eles necessitam, durante sua formação ter contato com textos e outros materiais didáticos referentes a diversidade de raças, sua cultura e histórias de luta, o que enfrentaram e enfrentam até hoje, numa sociedade tão excludente quanto a nossa. E como aponta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana

[...] assumir estas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde esta se encontra e a que serve, compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de compreender as relações sociais e étnico-raciais de que participam e ajudam a manter e/ou a reelaborar, capazes de decodificar palavras, fatos e situações a partir de diferentes perspectivas, de desempenhar-se em áreas de competências que lhes permitam continuar e aprofundar estudos em diferentes níveis de formação (BRASIL, 2004, p. 18).

Em relação a isso, podemos afirmar com base no PPC do curso de pedagogia que a temática das relações étnico-raciais considerando o trato da História e Cultura dos povos negros são trabalhados no curso de licenciatura em pedagogia, sejam em disciplinas obrigatórias que abordam em suas aulas alguns conteúdos referentes a temática, seja em componentes curriculares optativos, onde algumas dessas disciplinas tratam especificamente sobre questões raciais.

Podemos ressaltar que uma dessas refere-se ao componente curricular optativo Tópicos Especiais VI – Racismo e Educação para a Igualdade das Relações Étnico-Raciais que estuda

[...] a construção social do racismo e suas repercussões na escola. Reflexões sobre a luta antirracista do movimento negro no Brasil e seus desdobramentos para a educação. [...] orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio, EJA, Licenciaturas, Quilombolas. Reflexão sobre quota racial, raça e racismo na universidade e experiência de acesso e permanência de negros na universidade pública (UFPE, 2010, p. 98).

Então podemos perceber que o curso de Licenciatura em Pedagogia contempla o trabalho com questões raciais possibilitando aos educandos em formação, que eles tenham maior valorização em relação a diversidade que compõe a nossa sociedade.

#### **4.2 Extensão Universitária**

Uma outra forma de proporcionar a esses estudantes do curso de pedagogia a construção do seu conhecimento, e atitudes de valorização com a diversidade racial é por meio do seu engajamento em projetos de extensão universitária. Projetos estes que são pensados e elaborados priorizando determinadas temáticas presentes no contexto regional a que estão inseridos, entre elas as de cunho racial.

Então, baseando-se no que diz Severino (2007), a extensão como um dos componentes da tríade juntamente com o ensino e a pesquisa, busca a interação conjunta, criando um vínculo fecundante entre Universidade e a sociedade, no sentido de levar a esta contribuição do conhecimento para a sua transformação.

Deste modo, no PPC do curso de pedagogia encontramos algumas metas e propostas que visam o processo educativo destes estudantes a partir da elaboração de “módulos de ensino, pesquisa e extensão, relacionados às problemáticas educacionais próprias da Região Agreste” (UFPE, 2010, p. 16).

Nessa perspectiva, os estudantes ao pesquisarem em contextos sociais diversos tem a possibilidade de interagir e dialogar com sujeitos da comunidade ou do contexto em que vão se inserir. É nesse diálogo entre os saberes acadêmicos e populares que eles aprendem a valorizar aquilo que não é visto como o privilegiado, o conhecimento que é tido como inferior, por não pertencer a academia.

Diante disso, como apontamos um pouco acima na tabela “caberá, pois, à Universidade Pública e plural, através da extensão, a tarefa de se rever si mesma, à luz do que nos diz a realidade social” (CANANÉIA *apud* LIMA, 2003, p. 33). Proporcionando desta forma esse diálogo com o meio.

Assim, para que o estudante esteja apto a educar seus alunos, em uma perspectiva crítica, e respeitando os saberes que pertencentes a eles, além de vir a assumir uma postura profissional cidadão/cidadã, é proposta do curso que eles venham a ser capazes

[...] elaborar e desenvolver pesquisas e de contribuir para a reflexão sobre a educação e para o bem-estar social; [...] realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender em diferentes meios (UFPE, 2010, p. 18-19).

Desta forma, as atividades de extensão universitária para a formação dos estudantes de pedagogia não só contribuem para a sua vida acadêmica caso seja do seu interesse seguir com sua especialização, mas também para sua vida profissional, enquanto educador que se preocupa com a educação do seu aluno, que busca refletir diante dos problemas que surgirem em sala de aula, de modo que haja um diálogo entre universidade e sociedade. Portanto, a atividade de extensão

[...] é um direito constitucional e, portanto, deve ser institucionalizada, não podendo ser percebida como uma atividade opcional, ela deve fazer parte da vida acadêmica dos profissionais e alunos, devendo estar claramente definida nos estatutos, regimentos, no projeto político pedagógico da instituição e nos currículos dos cursos de graduação e Pós-Graduação (SOUZA *et al.*, 2003, p. 19).

Considerando isso, essas pesquisas ao serem elaboradas não ficam engavetadas conforme explicita o PPC, onde “o curso incentiva a participação dos alunos, inclusive apresentando trabalho em congressos, seminários e outras atividades acadêmicas científicas e culturais, conforme previsto no regimento interno das atividades complementares do Curso de Pedagogia” (UFPE, 2010, p. 26).

Nessa perspectiva, percebe-se que os alunos quando se engajam nesses projetos são incentivados a pesquisarem sobre variadas temáticas sociais. E a temática das relações étnico-raciais com relação aos povos negros está presente no contexto educativo em um dos projetos de extensão encontrados no curso. Diante disso,

[...] para que esses estudantes possam contribuir para a transformação social em direção à justiça, solidariedade e democracia, é preciso que eles tenham clareza dos problemas sociais sobre os quais pretendem atuar, do sentido e dos fins dessa atuação, do ‘arsenal’ analítico, teórico e conceitual a ser utilizado, das atividades a serem desenvolvidas e por fim, da metodologia de avaliação dos resultados (ou produtos) da ação e, sempre que possível, de seus impactos sociais (FORPROEX, 2009, p. 51).

Nesse caso, os estudantes ao demonstrarem interesse em pesquisar determinadas áreas, vão em busca de algo que está próximo a sua realidade, a algo de seu interesse seja pessoal ou acadêmico. Diante disso, o Projeto de extensão do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, coordenado pela docente Allene Lage,

[...] tem um caráter de estudo permanente sobre movimentos sociais, com foco nas ações desenvolvidas por estes atores, particularmente na região Agreste de Pernambuco. Envolve e articula profundamente pesquisa e extensão numa perspectiva inter e transdisciplinar, tendo por temática central os conteúdos de luta e a organização dos movimentos sociais com ênfase na dimensão educativa e sua contribuição para a democratização da sociedade. [...] objetiva ainda a interação Universidade – Sociedade, de modo a promover a produção de conhecimentos dialogada com esses atores sociais.

Então podemos perceber que embora o projeto do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina trate, além de diversas outras temáticas de lutas sociais, o trato com a história de lutas dos povos negros também é contemplado, de modo que atividades de extensão sobre esse tema é incluído na formação dos estudantes que buscam esse interesse, além de incentivar a participação seja de alunos nesse projeto, seja de professores na sua construção.

#### **4.3 Projetos de Iniciação Científica**

Outro módulo de produção de conhecimento dos estudantes do curso de pedagogia e fonte para se conhecer mais fundo a realidade social e refletir sobre ela é a partir da inserção, do engajamento do mesmo em projetos de iniciação científica. Nesse caso, Marconi e Lakatos (2003, p. 155), ela vem conceituar a pesquisa como “um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”.

Deste modo, os estudantes ao entrarem no campo de pesquisa, mesmo que entre com suas ideias pré-concebidas sobre determinada situação ou problemática, ele tem a possibilidade de modificar seus conceitos, pois o que se encontra no campo nem sempre é o que está posto. Nem quando ele confronta teorias para isso, pois nem elas são verdades únicas.

Diante disso, conforme apresentamos na tabela de dados acima, o Programa permite a produção de conhecimentos comprometidos com o avanço das ciências e articulados aos problemas sociais que afetem a população, de modo que o bolsista de Iniciação Científica

tenha a possibilidade não só de aprender a fazer pesquisa, mas também de obter um instrumental para olhar a realidade, abstrair e elaborar conhecimento (BRIDI, 2009).

É nesse processo de inserção do estudante nos projetos de iniciação científica que ele passa a conhecer mais solidamente os problemas que assolam o seu contexto social. E acima de tudo vem a ser o protagonista de seu próprio conhecimento, principalmente quando a área em que ele quer ou busca pesquisar é algo de seu interesse.

Considerando isso, o curso “abre possibilidade de desenvolvimento de pesquisas associadas às problemáticas educacionais que assolam a região Agreste, uma vez que possibilita a integração de pessoal qualificado na região que poderá contribuir para a solução de questões locais” (UFPE, 2010, p. 5).

Nessa perspectiva, a pesquisa considerando os problemas educacionais da região possibilita que ele venha a refletir sobre o que acontece naquele contexto, ele aprende a partir de questões externas ao espaço da academia, desenvolve uma criticidade sob aquilo que o cerca. Assim,

[...] ensino articulado à pesquisa deve objetivar a formação para a reflexão-na-ação, para a reflexividade crítica, de modo que o novo profissional seja preparado para os desafios que a prática social ampla exige e preparado na pesquisa para buscar respostas às indagações advindas de uma prática profissional situada (FARIAS *et al.*, 2014, p. 37).

Considerando essa afirmativa, podemos perceber que o PPC do Curso declara, como explicitados na tabela acima, as finalidades e objetivos do Curso de Pedagogia para a formação do futuro profissional de educação, a definição e consolidação de programas de pesquisa e extensão a ser desenvolvido como parte integrante da formação do estudante nas diversas áreas de formação do curso (UFPE, 2010).

Deste modo, entendemos que os estudantes a partir do constante processo de pesquisa também estão sendo preparados em sua formação para lidar com diferentes situações que possam surgir na vida profissional enquanto educador, de modo que saiba como agir em diferentes situações.

Considerando isso, na área da pedagogia pode-se citar um dos projetos de iniciação científica que pesquisam sobre os povos negros, coordenado pela docente Allene Lage. O projeto refere-se a “Mirando a Educação do Campo do Latifúndio à Reforma Agrária. Uma análise sobre a trajetória da escolarização em Pernambuco nas décadas de 1970 a 2010” tendo como um dos objetivos de “reunir e sistematizar os dados sobre o percurso de escolarização entre pessoas brancas, pardas e negras em Pernambuco, tendo por fundamento os dados dos

Censos de 1970 até 2010, nas regiões do estado de Pernambuco onde existiam latifúndios e hoje existem assentamentos de reforma agrária”.

Cabe ressaltar, que esses projetos de iniciação científica além de ser um meio para a produção de conhecimento é também um meio para que o estudante possa dar seguimento a sua especialização na academia. Então, os projetos são elaborados para que os estudantes sobretudo contam com a orientação de professores no andamento das pesquisas. Nesse caso, “para orientar o aluno adequadamente, supõe-se que o professor saiba orientar de verdade, ou seja, não se apresente apenas como controlador externo, mas como parceiro mais experimentado no mesmo propósito de vida” (DEMO, 2004, p. 95).

Com relação a isso, o projeto de pesquisa fruto da pesquisa anterior vem a ressaltar esse compromisso da professora em relação a orientação dos estudantes inseridos no projeto. Assim, o projeto que ainda está em andamento, fruto do mesmo PIBIC, iniciado no ano de 2015, pelo estudante Ricélio Moura, refere-se “aos resultados da escolarização de pessoas brancas, pardas e negras, no contexto rural e urbano de Pernambuco, da Região Nordeste e do Brasil, com base nos Censos Demográficos de 1980 até 2010”. A pesquisa busca “conhecer o percurso dos resultados da escolarização nos Censos de 1970 a 2010, considerando às variáveis de gênero e raça, no interior de Pernambuco[...].

Nesse sentido, percebemos que também há projetos de iniciação científica que contemplam o trato/trabalho, a pesquisa com a temática das relações étnico-raciais, considerando as questões de raça, que buscam pesquisar essa área e buscar soluções para os problemas cotidianos relativos a temática.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respeitar e valorizar a história e cultura da diversidade de povos que compõe a sociedade brasileira requer um trabalho de desmistificação de estereótipos relacionados a eles, principalmente quando estas questões são tratadas em instituições de ensino, sejam elas da educação básica ou do ensino superior, mais especificamente no curso de formação de professores. Nessa perspectiva, retomamos nossa questão inicial, que norteou todo o nosso projeto, de modo que temos: Como o Centro Acadêmico do Agreste inclui o debate da Educação e Relações Étnico-raciais na formação dos estudantes do curso de pedagogia? Sendo assim, concluímos nossa pesquisa ao responder nossos objetivos específicos.

Diante disso, identificamos como principais contribuições que os projetos de extensão abordam sobre a questão da Educação e Relações Étnico-raciais no âmbito do curso de pedagogia que estes projetos não só permitem que o estudante se insira em espaços que apresentem problemáticas relacionadas ao tema das relações raciais, mas também proporcionam aos estudantes um constante processo de pesquisa, de modo, que eles constroem seu conhecimento a partir do confronto com a realidade social e com as teorias a qual estudam. Além disso, ao pesquisar sobre a temática, ele não só aprende sobre o contexto em que busca pesquisar como também pode encontrar soluções para algumas questões sociais, realizando desta forma um diálogo entre universidade e sociedade.

Em relação aos projetos de iniciação científica que trazem alguma discussão de Educação e Relações Étnico-raciais com ênfase na diversidade racial que contribuam para a formação dos estudantes, destacamos que o PIBIC permite ao estudante se inserir seja nessa área de pesquisa, seja em outra de seu interesse, de modo que eles aprendam a fazer pesquisa e, acima de tudo, elaborem pesquisa, sobretudo, de suas próprias vivências e de seu próprio contexto social. Assim como, estes Projetos proporciona uma relação dialógica de orientação e co-orientação entre o estudante e o orientador que coordena o Projeto.

No que diz respeito aos componentes curriculares que discutem a questão da Educação e Relações Raciais, e a frequência com que são ofertados no Curso de Pedagogia, apontamos que esses componentes, sejam eles obrigatórios ou optativos proporcionam na formação dos estudantes do Curso de Pedagogia que eles (re)conheçam a real história dos povos afro-brasileiros, que respeitem a diversidade de raças presente seja nas salas de aula, ou em qualquer outro meio social. E, além disso, que possa trabalhar com seus educandos sob os princípios da valorização e do respeito ao outro.

Deste modo, respondendo a nossa questão principal acerca de como o Centro Acadêmico do Agreste inclui o debate da Educação e Relações Étnico-raciais na formação dos estudantes do curso de pedagogia percebemos que o Curso proporciona essa formação. Os educandos não só estudam temas específicos sobre a diversidade racial presente na nossa sociedade, como também podem pesquisar sobre. Eles podem ser os autores e produtores de seu próprio conhecimento.

Diante disso, a partir dos dados encontrados no desenvolvimento desta pesquisa, com base no método do caso alargado, concluímos que a Universidade do Centro Acadêmico do Agreste, no Curso de Pedagogia contempla o trato com questões raciais sejam elas em cadeiras disciplinares inclusas na grade curricular do Curso, seja no incentivo à produção de projetos de extensão e PIBICs, por parte dos professores, onde os estudantes podem se inserir nesses Projetos. Desta forma, os estudantes nesse processo inicial de formação de professor podem sair do Curso aptos a trabalhar estas questões em sala de aula, com o intuito de desmistificar conceitos negativos acerca da diversidade de raças, que possam repassar para os futuros educandos o respeito e a valorização desses povos. Povos esses que contribuíram para a formação da população brasileira, que deixaram legados importantes para nossa cultura.

Além disso, podemos destacar que dentre os dados colhidos referentes a nossa questão principal, pudemos encontrar outros dados que nos possibilitam a realizar outros projetos de pesquisa acerca dessa temática considerando, por exemplo, os povos indígenas, pois de certo modo, no Campus foi possível encontrar alguns projetos de extensão ou de iniciação científica que trabalham nessa direção.

Diante disso, podemos ressaltar que este estudo nos possibilitou outros conhecimentos acerca da diversidade racial presente em nossa sociedade, assim como pudemos compreender as reais contribuições que estes povos deixaram para nossa cultura. Foi um estudo em que nos debruçamos em muitas literaturas relacionadas a sua história. Histórias de lutas em busca do respeito e valorização da diversidade, em busca de reconhecimento das suas identidades. E nós, enquanto futuros educadores, somos também responsáveis por difundir e trabalhar essa cultura de respeito e valorização a identidade do outro.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Iris Maria da Costa Amâncio, Nilma Lino Gomes, Miriam Lúcia dos Santos Jorge. 1. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno/DF. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: CNE/CP, 2004.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. **A pesquisa na formação do estudante universitário: a Iniciação Científica como espaço de possibilidades**. Campinas, SP: [S.N.], 2009.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educar para a pesquisa**. Campinas – SP: Autores Associados, 2007.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. **A Docência Universitária sob o prisma da Integração ensino e pesquisa**. Teresina: EDUFPI, 2014.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária** / elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras. Apresentado no XXVI Encontro Nacional FORPROEX. Rio de Janeiro e aprovado no XXXI Encontro Nacional em Manaus, AM, 2009.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC; Unesco, 2012.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LIMA, J. F. **Extensão universitária como diálogo entre o saber acadêmico e a realidade social**. Rev. Bras. Extensão Universitária, v.1, n.1, p.31-34, jul-dez, 2003.

MIGNOLO, Walter D. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Vozes: Petrópolis, RJ, 2009.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

NASCIMENTO, Thiago Batista do. et al. **Universidade / sociedade em diálogo: a formação humana**. (org). Jowania Rosas, et al. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista | Belo Horizonte. v.26, n.01, p. 15-40. abr., 2010.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.

SAHB, Warley Ferreira. **África-Brasil-África: matrizes, heranças e diálogos contemporâneos**. Iris Maria da Coata Amâncio (org.). – Belo Horizonte: Ed. PUC Minas; Nandyala, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo, Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **Os conflitos urbanos no Recife: o caso do Skylab**. Revista crítica de ciências sociais. nº 11, maio, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, A.; I. CORRÊA, E. J.; TUTTMAN, M. T. **Panorama dos Programas de Bolsas de Extensão existentes nas Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras**. Rev. Bras. Extensão Universitária, v.1, n.1, p.16-20, jul-dez, 2003.

Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Centro Acadêmico do Agreste – Núcleo de Formação Docente. Outubro, 2010.