



# AÇÕES EXTENSIONISTAS NO MÉDIO SERTÃO ALAGOANO E A FORMAÇÃO DOCENTE: DEBATES INSURGENTES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E A AFIRMAÇÃO IDENTITÁRIA

## EXTENSIONIST ACTIONS IN THE MIDDLE SERTÃO OF ALAGOAS AND TEACHER EDUCATION: INSURGENT DEBATES ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS AND IDENTITY AFFIRMATION

Karla de Oliveira Santos <sup>1</sup>  
Valéria Campos Cavalcante <sup>2</sup>

**Resumo:** Este trabalho se propõe a problematizar como a Universidade Estadual de Alagoas, Campus II, localizada no Médio Sertão Alagoano, na cidade de Santana do Ipanema/AL, tem contribuído na formação de pedagogos e pedagogas mais sensíveis às Relações Étnico-raciais. Nosso foco são as narrativas dos/as estudantes do Curso de Pedagogia, do referido município, que estavam à época inseridos/as em ações extensionistas, e que abordavam conteúdos e temas de afirmação identitária e consciência negra, considerando todas as contribuições da cultura afro-brasileira na formação do País, conforme preconizam a Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645/2008. A partir da perspectiva exposta, iremos apresentar narrativas dos/as estudantes acerca das experiências vivenciadas nas Ações de Extensão do Projeto: Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades, entre os anos de 2018-2019. O estudo envolveu estudantes e professores/pesquisadores do Ensino Superior. Como metodologia, utilizou-se o excerto de um corpus coletado por meio de uma pesquisa qualitativa, baseada em pesquisa-ação.

**Palavras-chave:** Ações Extensionistas. Curso de Pedagogia. Relações Étnico-Raciais. Formação de Pedagogos.

**Abstract:** This work aims to problematize how the State University of Alagoas, Campus II, located in the Middle Sertão of Alagoas, in the city of Santana do Ipanema / AL, has contributed to the formation of educators that are more sensitive to Ethnic-Racial Relations. Our focus is on the narratives of the students of the Pedagogy Course, of the aforementioned municipality, who were at the time involved in extensionist actions, which addressed content and themes of affirmation of identity and black conscience, considering all the contributions of Afro-Brazilian culture in the formation of the country, as recommended: law nº 10.639 / 03, as well as Law nº 11.645 / 2008. From the exposed perspective, we will present students narratives about the experiences lived in the Project Extension Actions: Quilombola School, Curriculum, Identities and Diversities, between the years 2018-2019. The study involved students and teachers / researchers from Higher Education. As a methodology we used the excerpt from a corpus collected through a qualitative research, based on action research.

**Keywords:** Extension Actions. Pedagogy Course. Ethnic-Racial Relations. Formation of Pedagogues.

- 
- <sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Adjunta da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7995265157981192>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>. E-mail: [karla.oliveira@uneal.edu.br](mailto:karla.oliveira@uneal.edu.br)
  - <sup>2</sup> Doutora em Educação. Professora adjunta da Universidade Federal de Alagoas. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6189537710156188>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>. E-mail: [valeria.cavalcante@penedo](mailto:valeria.cavalcante@penedo)
- 

## Primeiras palavras

O Brasil é constituído por uma pluralidade cultural, étnica, racial, religiosa e por outros aspectos identitários diversos, que muitas vezes não são reconhecidos como riqueza humana, culminando em atitudes discriminatórias, preconceituosas, xenófobas e em desigualdades sociais e educacionais (SANTOS, 2014).

Na observância desses aspectos, para que o país possa galgar o caminho de uma verdadeira sociedade democrática, no qual as pessoas não sejam medidas por sua aparência física ou fenótipo, independente de qualquer filiação identitária ou carismática (sexo, raça, religião, etnia, cor, classe), temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes que compõem a cultura brasileira, uma vez que, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos (DAYRELL, 1996).

Ao tomarmos a Universidades como espaço formativo, sobretudo nos cursos de formação de professores, compreendemos que só conseguiremos avançar nas relações entre saberes escolares/realidades, sociedade/diversidade, culturas e questões étnico-raciais quando os educadores/as compreenderem que o processo educacional também é formado por todas essas dimensões (MUNANGA, 2005).

Importante entendermos, assim, que o espaço universitário é um lócus privilegiado, como também relevante na constituição de sujeitos ativos e comprometidos com a formação da sociedade brasileira e na (re)construção da história nacional.

Nesse contexto, faz-se necessário garantir dentro do espaço da academia essa discussão, compreendendo que:

A Educação para as Relações Étnico-Raciais é um conjunto de práticas, conceitos e referenciais implícitos e explícitos que pretende formar no âmbito das instituições de ensino público e particular uma cultura de convivência respeitosa, solidária, humana entre públicos de diferentes origens, pertencimentos étnico-raciais presentes no Brasil e que se encontram nos espaços coletivos de aprendizagem - escolas, faculdades, centros formativos (CARTH, 2020, p. 1).

É mister valorizar, dessa forma, nos cursos de formação de professores, em especial no curso de licenciatura em Pedagogia, as questões culturais, promovendo práticas curriculares e experiências educativas de diálogos, trocas e aproximações entre as pluralidades presentes no cotidiano escolar, problematizando radicalmente as tramas e labirintos da constituição da diversidade étnico-racial, com o fim de se contribuir para a formação de futuros professores/pedagogos. Entendemos, assim, que não é possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada totalmente das questões culturais em uma sociedade multicultural (MOREIRA; CANDAU, 2011).

Dessa forma, consideramos de suma importância que a formação dos futuros professores esteja intimamente ligada ao ambiente escolar e aos docentes mais experientes que atuam no “chão da escola”, por intermédio de projetos de extensão e de ações que privilegiem a atuação prática e as trocas de conhecimentos e experiências. Concordando com Nóvoa (2009, p. 37), entendemos que “é inegável que a investigação científica em educação tem uma missão indispensável a cumprir, mas a formação de um professor encerra uma complexidade que só se obtém a partir da integração numa cultura profissional”, sobretudo em decorrência das experiências com as realidades, e com/ nos espaços educativos.

A partir dessas questões postas, iremos problematizar como a Universidade Estadual de Alagoas, Campus II, localizada no Médio Sertão Alagoano, na cidade de Santana do Ipanema/AL, tem contribuído para a formação de pedagogos e pedagogas para as Relações Étnico-raciais, desde a implementação de dispositivos legais como: a Carta Magna de 1988; a Lei nº 10.639/2003 que altera a LDBEN nº 9.394/1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituída pela Resolução Nº 1, de 17 de junho 2004; o Estatuto da Igualdade Racial aprovado em 2009; legislações

no âmbito do Estado de Alagoas; e o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia atualizado de 2017, entre outros, bem como evidenciaremos a articulação dessa Universidade como espaço formativo e extensionista, por meio da disciplina eletiva Educação e Diversidade.

## **Pesquisa: contextos, sujeitos e procedimentos metodológicos**

O estudo teve por base uma pesquisa qualitativa que se desenvolveu a partir de dados coletados na Universidade Estadual de Alagoas, Campus II, localizada no Médio Sertão Alagoano, mais especificamente na cidade de Santana do Ipanema/AL. Este trabalho se propõe a problematizar como a Universidade em questão tem contribuído na formação de pedagogos e pedagogas, no tocante às Relações Étnico-raciais.

O *corpus* deste artigo foi retirado do contexto real, a partir das narrativas dos/as estudantes que cursaram a disciplina eletiva Educação e Diversidade no ano de 2018, e, conseqüentemente, envolveram-se na ação de extensão do Projeto: Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades, entre os anos de 2018-2019. Como técnica de coleta de dados, recorreremos à aplicação de um questionário semiestruturado de caráter autoavaliativo, aplicado com os estudantes que cursaram a referida disciplina no semestre letivo 2018.2, por intermédio do *Google Forms*.

A prática da autoavaliação ao final da disciplina é uma prática para repensarmos o sentido que a ela ocupa na formação de mu maors e na construção identitária dos sujeitos, embasada mu ma reflexão ética e respaldada em nosso compromisso com uma educação antirracista.

Para a realização desta investigação, utilizamos o método de pesquisa qualitativo-interpretativo, embasado na pesquisa-ação educacional, a qual exige do pesquisador, além de outros posicionamentos: exploração, planejamento da ação, execução da ação, avaliação da observação, reflexão e nova ação, o que é possível a partir de um aprendizado específico (TOZONI-REIS, 2010).

Entendemos que esse enfoque tem a finalidade de não se constituir em previsão nem em controle, mas visa à compreensão dos fenômenos e à formação dos que participam deles para que sua atuação seja mais reflexiva, rica e potente.

## **Marcos legais para se pensar a formação de pedagogos para as Relações Étnico-raciais**

Partimos da análise da Base Legal, investigando alguns documentos que pudessem nos dar elementos para problematizar as relações étnico-raciais na formação de pedagogos. No entanto, constatamos que, em algumas análises, ocorreram silenciamentos e, em outras, percebemos indicações da incorporação das questões étnico-raciais na formação de professores.

Nessa intenção, ressaltamos que, na Constituição Federal Brasileira, datada de 1988, dos capítulos nº 205 ao nº 214 sobre a Educação, Cultura e Desporto, as relações étnico-raciais na educação não são contempladas de forma explícita. No artigo nº 206, os princípios da igualdade de condições de acesso e permanência na escola e a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber nos levam a supor que, baseadas nesses princípios, mesmo que de forma implícita, as questões de etnia e de raça são de certa forma incorporadas, pela garantia de igualdade e liberdade para todos.

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, a qual, em seu capítulo II, no que se refere à Educação Básica, Seção I, das disposições gerais, afirma em seu artigo 26-§ 4º: "O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia". Nesse artigo, percebe-se um avanço da questão, quando comparada às anteriores citações, antecipando os preceitos das leis que seriam promulgadas anos mais tarde, como a da Lei nº 10.639/2003, que dá visibilidade às contribuições das matrizes raciais que formam o povo brasileiro.

A Lei nº 10.639/2003 contribui de forma positiva focando a obrigatoriedade do estudo da temática dentro do currículo oficial da educação brasileira:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (BRASIL, 2003).

Essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas do movimento negro brasileiro em prol da educação, a qual pode causar impactos positivos, de modo a proporcionar uma visão afirmativa acerca da diversidade étnico-racial e a entender como uma riqueza de nossa diversidade cultural e humana. Isso faz que tal diversidade deva ser problematizada à luz das relações de poder, dominação e dos contextos de desigualdade e de colonização (GOMES, 2008).

Em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), subsequentes à lei citada, salientamos que elas conduzem em todo o texto a discussão das questões étnico-raciais, buscando o respeito, pertencimento e valorização da história, da cultura e da identidade negra, proporcionando um reconhecimento das práticas curriculares, como expõe o artigo a seguir:

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

§ 1º A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004).

Outro avanço considerável é o Estatuto da Igualdade Racial aprovado em 2009, que, assim como a Lei nº 10.639/2003, é também uma luta do movimento negro. O Estatuto traz um conjunto de medidas que garantem direitos fundamentais para a população afro-brasileira, a fim de desconstruir práticas racistas que estão arraigadas no seio da sociedade brasileira e de possibilitar ações afirmativas que possam minimizar as desigualdades sociais.

O artigo nº 21 do mesmo capítulo aborda o indicado pela Lei nº 10.639/2003:

A disciplina 'História Geral da África e do Negro no Brasil' integrará obrigatoriamente o currículo do ensino fundamental e médio, público e privado, cabendo aos estados, aos municípios e às instituições privadas de ensino a responsabilidade de qualificar os professores para o ensino da disciplina (BRASIL, 2003).

Como visto, um ponto central nesse artigo se refere à qualificação dos professores. A escola e o currículo na atualidade precisam incluir a diversidade étnico-racial na organização dos

conteúdos escolares sistematizados, mas, muitas vezes, os professores não estão preparados para trabalhar essa temática, representando uma lacuna na formação inicial dos professores, principalmente ao observar que, em alguns cursos de licenciatura, essas discussões são tratadas em disciplinas eletivas/optativas e não obrigatórias.

No que se refere às Instituições de Ensino Superior, o artigo nº 23, indica caminhos possíveis para a discussão, pesquisas e formação docente que contemplem a temática étnico-racial:

O Ministério da Educação fica autorizado a incentivar as instituições de ensino superior públicas e privadas a:

I – apoiar grupos, núcleos e centros de pesquisa, nos diversos programas de pós-graduação, que desenvolvam temáticas de interesse da população afro-brasileira;

II – incorporar nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores respeitantes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira;

III – desenvolver programas de extensão universitária destinados a aproximar jovens afro-brasileiros de tecnologias avançadas, assegurado o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários;

IV – estabelecer programas de cooperação técnica com as escolas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico para a formação docente baseada em princípios de equidade, de tolerância e de respeito às diferenças raciais (BRASIL, 2003).

A Constituição Estadual de Alagoas do ano de 2004, em seu título IX, artigo nº 253, afirma que “O ensino da História de Alagoas, obrigatório nas unidades escolares da rede oficial, levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação da sociedade alagoana”. O documento contribui com a temática, ao reconhecer a diversidade étnico-racial no seio da sociedade alagoana de forma positiva.

A Lei Estadual nº 6.814, de 2 de julho de 2007, autoriza o poder executivo, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e do Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas, a elaborar projeto para definir a inclusão da temática História e Cultura Afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, considerando a obrigatoriedade, conforme o proposto pela Lei nº 10.639/2003.

Em seu artigo 4º, há a garantia de formação continuada dos profissionais de educação, dando prioridade aos que estão em exercício da docência na rede pública, como também, apoio pedagógico para os trabalhos desenvolvidos envolvendo a temática:

Art. 4º As Diretrizes Operacionais para a inclusão nos currículos da Educação Básica da temática História e Cultura Afro-brasileira e Africana apresentarão objetivamente os mecanismos que deverão ser adotados pelo Poder Público para a garantia de formação continuada dos profissionais de educação, prioritariamente os que estão em exercício da docência na rede pública, aquisição de acervo bibliográfico, elaboração, incentivo e publicação de pesquisas e estudos sobre a temática, definição dos conteúdos, carga horária e metodologia consistente em: seminários, simpósios, palestras, aulas expositivas e outras (ALAGOAS, 2007).

Mesmo com a promulgação e institucionalização de tais legislações, ainda precisamos avançar de forma efetiva, pois há um movimento de recuo sobre a visibilidade de tais questões na formação de professores. Podemos reconhecer tal limitação, quando as Instituições de Ensino Superior, em cursos de formação de professores, ainda apresentam esse espaço de formação apenas como uma disciplina eletiva/optativa.

Há de se reconhecer, ainda, que o movimento de expansão da direita e da extrema

direita no mundo e, conseqüentemente, em nosso país, principalmente após o golpe político-social, parlamentar e jurídico em 2016, tem provocado mudanças que se pautam no fascismo, conservadorismo e no fundamentalismo religioso, a exemplo do movimento Escola Sem Partido. Isso é algo bastante preocupante na luta de garantia de direitos para as minorias.

A extinção da Secretaria de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial (Seppir), pós golpe, desmonta as Políticas Públicas para as Relações Étnico-raciais. E o atual governo não apresenta proposituras para as questões de raça, etnia, diferença e identidade. Tais questões não são citadas, no espaço institucional, como Políticas Públicas de Estado ou de governo. Ademais, tivemos, no atual governo, o fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação, por meio do decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, provocando retrocessos e desmontes dos programas e projetos de inclusão social e de valorização das diferenças e das diversidades étnico-raciais.

É preciso citar, também, a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) de 2018, que tem se constituído como política curricular nacional e que caminha na contramão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), surgidos na década de 1990, no governo do então presidente da República Fernando Henrique Cardoso de Melo, influenciado por organismos internacionais. Salientamos que, mesmo com algumas críticas e limitações, esses PCNs possibilitavam a temática da Pluralidade Cultural no currículo oficial como tema transversal.

A BNCC reduz e aborda de forma superficial as questões étnico-raciais ou ainda as limita a uma perspectiva do multiculturalismo conservador, sem uma maior problematização sobre a diversidade e ainda é desprovida de indicativos para se pensar uma formação sólida.

A Base dificulta a efetivação da Lei nº 10.639/2003, por sua supervalorização da cultura considerada hegemônica e reducionismo das relações étnico-raciais, e parte de uma perspectiva de currículo acrítica da diversidade e da diferença, demonstrando seu viés tradicional e distante dos estudos curriculares pós-críticos.

O cenário político e social, após o *impeachment* de Dilma Rousseff (PT), implicou mudanças estruturais no campo das políticas públicas educacionais, representando uma concepção conservadora, elitista e empresarial na educação brasileira. Esse cenário foi propício para a implementação da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nesse sentido, a BNC-Formação provoca um campo de tensões e conflitos para a formação inicial de professores, por ser contraditória à Resolução anterior CNE/CP nº 2 de 2015, que institui Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério, culminando na invisibilização das relações étnico-raciais e ressaltando uma formação instrumentalizadora, utilitarista e tecnicista, excluindo uma formação que considere a alteridade e as diversidades nos processos formativos.

Ao observar o artigo nº 7º, inciso XIV da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que estabelece como princípios para a formação inicial a “adoção de uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira” (BRASIL, 2019), consideramos que tal menção, de forma generalizada e com ênfase em um nacionalismo, poderá provocar um esvaziamento dessas discussões no projeto pedagógico dos cursos.

## **O Curso de Pedagogia no Médio Sertão Alagoano: práticas extensionistas na disciplina Educação e Diversidade**

A configuração da UNEAL possui como premissa a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Nesse sentido, defendemos que “a universidade, como instituição pensante, tem uma importante contribuição a prestar no prolongamento e na melhoria da vida humana” (MARCOVITCH, 1998, p. 67).

O Regimento da instituição, no artigo nº 2º, inciso I, preconiza que, entre as competências gerais da Universidade, faz-se necessário “Formular e executar, de forma indissociável, políticas de

ensino superior, de pesquisa e de extensão universitária em todas as áreas de conhecimento, tendo como campo de sua ação todo o Estado de Alagoas” (UNEAL, 2008).

Para Marcovitch (2008), a extensão é indispensável canal de integração entre a universidade e a sociedade. Firma-se, também, nessa compreensão, o aspecto da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, conforme o artigo 3º do Regimento da UNEAL (2008, p. 2), anteriormente estabelecido no artigo nº 207 da Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96.

Dada a importância da educação como processo de formação dos sujeitos, destacam-se as discussões relativas à sua formação teórica e prática, considerando-se que “[...] um bom professor não se faz apenas com teorias, mas principalmente com a prática e o estímulo a uma ação-reflexão e a uma busca constante de um saber mais e de um fazer melhor” (PALITOT; BRITO, 2005, p. 25). Tal entendimento dialoga, portanto, com a perspectiva de uma pedagogia crítica, por acreditarmos que é necessário aos educadores: “interrogar, perturbar, desmistificar, descentrar criticamente os sistemas de inteligibilidade que guiam a sociedade panóptica e disciplinar, que gesta a soberania, a lógica da divisão da autoridade, reveladas pela crise do politicamente correto” (MCLAREN, 2000, p. 52). Tais ações podem superar os desafios e ajudar a construir um projeto de sociedade mais justa e com equidade social.

Segundo Tassigny (2008), as práticas extensionistas assumem um significado alternativo do processo ensino-aprendizagem e da produção do saber, permitindo uma aproximação maior entre a universidade e a sociedade. Para firmarmos mais essa compreensão, participamos como colaboradores do projeto de extensão Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades, da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Campus-Arapiraca, Unidade Penedo, no período de 1 de junho de 2018 a 30 de setembro de 2019.

As ações do projeto, aqui discutidas, assentam-se na perspectiva de (re)construção identitária de moradores/estudantes da comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros, trabalhando com questões identitárias e culturais, articuladas a símbolos de identificação de uma comunidade desvalorizada e extremamente excluída. Tal fato leva à própria negação e ao silenciamento do sujeito dos seus referenciais culturais, colocando-os em contextos e vidas caracterizadas por profundas injustiças sociais – consignando-se a construções de identidades culturais subalternizadas (CAVALCANTE; MARINHO, 2019).

Nesse intento, reconhecer-se em uma identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e a estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência – a uma identidade cultural que nos identifica. É nesse contexto que Carvalho (2014) sustenta a necessidade de reforçar as referências culturais locais na formação do sentimento de pertença propositiva, na qual não se recusa a própria história, os valores, os costumes, mas se potencia o reconhecimento de uma cultura com referenciais de forças contra-hegemônicas. Esses referenciais possibilitam a transgressão a uma subalternização (BACKES, 2010) e à negação de si mesmo.

Considerando o contexto acima citado, compreendemos que a escola deva assumir o compromisso de reconhecimento dessa cultura, integrando-a no currículo escolar, a fim de, assim, contribuir para uma valorização de uma identidade cultural, que se possa contrapor a uma cultura de exclusão, de negação e de inferiorização. Reafirmamos, portanto, que a escola tem um papel relevante dentro da comunidade, sobretudo, como espaço de ressignificação e de valorização da cultura, o que, nesse caso específico, refere-se à identidade quilombola, descendentes de escravizados negros que carregam o estigma e o peso da exclusão e da negação da sociedade.

Há que se ressaltar, inclusive, que Currículo neste projeto foi compreendido não apenas como um documento oficial, que prescreve uma relação de conteúdos, metodologias e avaliações a serem seguidas por docentes e discentes, mas como ações/conteúdos repletos de intencionalidades explícitas, que refletem, defendem e consolidam identidades, culturas e saberes. É nesse sentido que reconhecemos a importância de trabalharmos nas escolas quilombolas em um processo de contra-hegemonia, na qual as identidades dos alunos devem ser integradas e priorizadas. Nesse aspecto, Quirino (2014, p. 52) afirma que o “[...] currículo é constituído de múltiplas narrativas, podendo utilizar o discurso do grupo dominante [...], as histórias podem ser invertidas, subvertidas e parodiadas, criando novas identidades e subjetividades contra-hegemônicas”.

Apesar de reconhecer que os procedimentos curriculares possam ainda estar presos a

modos ocidentais de conhecer, da mesma forma há possibilidades de serem usados para interrogar e revisitar a construção e a pedagogia do conhecimento disciplinar ocidental (HARVEY; RUSSELL-MUNDINE, 2019).

Nessa perspectiva, a proposta curricular vai-se desenhando em outros contornos, sempre desafiando o currículo prescrito, não no sentido de negação, mas no de recontextualização e de ressignificação com o contexto situacional do sujeito, de maneira a permitir que se supere a reprodução de currículos escolares entrincheirados nos legados epistemológicos do colonialismo<sup>1</sup> que preservam conhecimentos hegemônicos como únicas verdades. Nesse contexto, salientamos a importância dos fundos de conhecimento na recontextualização curricular, como amplo conjunto de recursos culturais e cognitivos na definição de estratégias de ensino (MOLL, 2014) e nas reconfigurações curriculares.

Ressaltamos, assim, que os saberes abrangem conhecimentos e experiências adquiridas por meio de interações históricas, sociais, econômicas e culturais do sujeito, vivenciadas no seu cotidiano, em sua comunidade e na vida familiar. Nesse aspecto, eles oferecem subsídios para o processo de (re)significação curricular, que devem ser rememorados para validar as identidades dos alunos, ao reconhecê-los como indivíduos detentores de conhecimentos e saberes válidos. É nessa concepção que acreditamos que os coletivos, constantemente inferiorizados, nesse caso os quilombolas, podem reivindicar novos processos de produção e de validação de conhecimentos e de saberes nos currículos escolares, com novas relações entre diferentes tipos de conhecimento (SANTOS, 2011).

Buscamos, dessa forma, neste projeto/disciplina, especificamente, permitir que os/as licenciandos/as conheçam e reconheçam as suas e outras culturas, os objetivos e as lutas dos povos excluídos em Alagoas. Para tanto, houve reflexões sobre a diversidade cultural e a invisibilidade, bem como a política das comunidades quilombolas em Alagoas, que sempre foram silenciadas, mas que estão ganhando espaço e visibilidade atualmente na sociedade.

Dentre as ações desenvolvidas, realizamos uma visita de campo a Penedo, com os discentes regularmente matriculados na disciplina Educação e Diversidade, no ano de 2018, entendendo a importância de aproximar o campo teórico das vivências do cotidiano escolar e social mais amplo. Essa ação contou com a participação da coordenadora do projeto de extensão, colaboradores e estudantes bolsistas do Curso de Licenciatura em Biologia, da Unidade Penedo/UFAL.

Realizamos, no primeiro momento, uma visita à Comunidade Quilombola Tabuleiros dos Negros na zona rural de Penedo-AL, onde visitamos a Escola Santo Antônio, inserida na comunidade. Participamos de um evento organizado pela instituição com as crianças, apresentando danças tradicionais do povo quilombola, exposição de objetos que marcam a história desse lugar, demonstrando os saberes infantis sobre a sua cultura. Logo após a atividade na escola, visitamos alguns pontos da comunidade.

Ressaltamos a importância que os ancestrais possuem na resistência contra a escravidão Negra, pois compreendemos que existem múltiplas vozes que ecoam nos discursos, dentro da comunidade, sobretudo na escola. Há que se ressaltar que os sentidos vão sendo construídos e recriados historicamente nas práticas sociais, como afirma Thompson (1992, p. 197): “toda fonte de história derivada da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: deslocar as camadas de memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta”.

Durante a visita, também conhecemos uma Comunidade Quilombola urbana, chamada Oiteiro. Por sua inserção no meio urbano, parte das tradições quilombolas foram perdidas, constituindo-se em um bairro populoso e periférico local.

No segundo momento, tivemos um colóquio com a coordenadora do projeto, pesquisadores do Grupo de Pesquisa Educação, Currículos e Diversidades, discentes bolsistas do referido Projeto de Extensão e os estudantes do Curso de Pedagogia, matriculados na disciplina Educação e Diversidade, do Campus II da UNEAL. O objetivo do encontro foi apresentar as ações desenvolvidas pelo projeto na Comunidade Quilombola Tabuleiro dos Negros e discutir questões conceituais e

<sup>1</sup> Segundo a perspectiva de Fanon (2008), marcas do colonialismo é a linguagem, forjada por meio de uma suposta superioridade, que afeta todos que não estão dentro do padrão do colonizador, uma vez que pela argumentação da superioridade, justifica-se uma gama infinita de atrocidades cometidas contra os tidos como os “outros”.

teóricas pertinentes ao estudo e à formação para as Relações Étnico-Raciais.

É importante destacar que essa ação não foi subtraída da carga horária da disciplina Educação e Diversidade, mas foi desenvolvida para além de um tempo cronológico. A ação extensionista demonstrou o compromisso da UNEAL em desenvolver práticas colaborativas entre a universidade e a sociedade alagoana. Em seu próprio Regimento, em seus artigos nº 122 e nº 123, a UNEAL reforça seu

compromisso social, ético e político com a Região Nordeste, mas principalmente com o Estado de Alagoas, com respeito à liberdade científica, artística e cultural da comunidade universitária e aos direitos de cidadania e autonomia da comunidade externa, como também, a democratização do acesso ao saber, e a intervenção solidária junto à comunidade, para a transformação social” (UNEAL, 2008, p. 36).

Ressaltamos que cada licenciando que passou por essa ação, levou para si o compromisso de lutar por uma sociedade mais justa, igualitária, ética e cumpridora de um projeto efetivo de cidadania.

## **Ações extensionistas com foco nas questões étnico-raciais: o que nos dizem os/as estudantes?**

Apresentamos aqui as considerações de estudantes<sup>2</sup> acerca das experiências vivenciadas nas Ações de Extensão do Projeto: Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades, entre os anos de 2018-2019. Diante das questões postas, fizemos a opção por analisar as respostas coletadas por meio de um questionário *online* semiestruturado autoavaliativo, referente à disciplina Educação e Diversidade, conforme ressaltamos anteriormente. Compreendemos que essa técnica nos proporcionou encontrar respostas para nossas inquietações, como formadoras de professores.

É importante registrar que as respostas das estudantes, neste estudo, provocou reflexões nelas sobre si mesmas, sua identidade e suas trajetórias pessoais e profissionais, bem como as marcas do processo de extensão para futuras atuações docentes. Entendemos, dessa forma, que ainda temos sérios desafios a enfrentar na formação de pedagogos para as Relações Étnico-raciais, entre eles: contemplar o hibridismo cultural, ou seja, a possibilidade de diálogos, trocas e aproximações entre as diferentes culturas que convivem no espaço escolar; e dar visibilidade às diversidades e às diferenças nas práticas educativas e curriculares.

Diante do exposto, elencamos algumas questões norteadoras que nos permitiram analisar as contribuições das ações de extensão do projeto Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades para a formação de Pedagogos, comprometidos com as discussões étnico-raciais:

Quais as contribuições que o projeto Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades proporcionou para a sua formação profissional?

Após a sua inserção nas ações do projeto de extensão e ao cursar a disciplina Educação e Diversidade, como você compreende a sua identidade étnico-racial?

Como as ações do projeto de extensão Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades poderá auxiliar na sua prática docente e na sua inserção no contexto social, político e cultural do médio sertão alagoano?

Iniciando as análises:

Quais as contribuições que o projeto Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades proporcionou para sua formação profissional?

<sup>2</sup> Todas as estudantes participantes desta pesquisa são do sexo feminino e as identificamos a partir das letras do alfabeto, como estratégia para manter o anonimato e, consequentemente, não expor os sujeitos envolvidos na pesquisa, prezando pelo respeito e ética.

*Ao me envolver no projeto, percebi que modifiquei o meu entendimento acerca das questões raciais e de diversidade como um todo. Isso fez com que eu trouxesse comigo a convicção de que enquanto pedagoga, devo me esforçar para buscar práticas pedagógicas mais inclusivas, que orientem meus educandos a se aceitarem como são, a respeitarem as diferenças dos demais e a se tornarem cidadãos críticos, conscientes dos seus direitos e deveres, bem como capazes de transformar a realidade em que vivem (ESTUDANTE A).*

*Enquanto estudante do curso de pedagogia, o projeto contribuiu para que eu tivesse um olhar mais sensível em relação às diversidades existentes e às formas pelas quais se estruturaram, além de trazer questionamentos históricos e sociais dos diversos povos e dos seus processos de subalternização até então desconhecidos (Estudante B).*

Ao realizar a análise das narrativas acima proferidas, podemos ressaltar que as ações desenvolvidas no projeto de extensão, em questão, permitiu romper com o silenciamento das discussões étnico-raciais no curso de Pedagogia da UNEAL, do Campus II, considerando que a temática nunca esteve contemplada nas disciplinas, anteriormente, visto que, em 2018, foi a primeira vez que a disciplina foi ofertada em um curso com mais de 20 anos de existência. Nesse sentido, podemos constatar, a partir das falas, que as ações extensionistas promoveram o reconhecimento das narrativas negras, que sempre foram silenciadas no curso, conforme expõe um dos estudantes: “A disciplina e o projeto me levaram para uma prática docente diferenciada, [...] infelizmente, poucos professores tiveram a oportunidade de ter contato com essa temática” (Estudante E).

Compreendemos, portanto, que houve uma entative bem sucedida de formar pedagogos que contemplem em suas práticas pedagógicas a perspectiva negra na história, cultura e sociabilidade do país, e que, da mesma forma, saibam combater e discutir o acism e seus efeitos na sociedade brasileira, e que ainda possibilitem a reeducação para as relações étnico-raciais.

Nesse sentido, o Curso de Pedagogia do Campus II tem exercido um papel relevante na formação de pedagogos e pedagogas no médio sertão alagoano, contribuindo significativamente para a educação das relações étnico-raciais, e, acima de tudo, para que os estudantes reconheçam suas identidades, conforme exposto a partir da questão a seguir.

b) Após a sua inserção nas ações do projeto de extensão e ao cursar a disciplina Educação e Diversidade, como você compreende a sua identidade étnico-racial?

*Antes da disciplina, do projeto, eu me considerava branca simplesmente por ter pele clara. Contudo, hoje, depois de tudo que aprendi, consigo entender que ter pele clara, tão simplesmente, não nos caracteriza como branca. Também consigo ajudar outras pessoas, principalmente a minha família, a se reconhecerem e a aceitarem as suas identidades (ESTUDANTE C).*

As narrativas nos mostram que os estudos realizados proporcionam aos estudantes reflexões sobre suas identidades e autorrepresentações de forma positiva. Para nos auxiliar sobre a definição do termo identidades e seus mais variados conceitos, buscamos Munanga (1994, p. 177-178):

A identidade é uma realidade sempre presente em todas as sociedades humanas. Qualquer grupo humano, através do seu sistema axiológico sempre selecionou alguns aspectos pertinentes de sua cultura para definir-se em contraposição

ao alheio. A definição de si (autodefinição) e a definição dos outros (identidade atribuída) têm funções conhecidas: a defesa da unidade do grupo, a proteção do território contra inimigos externos, as manipulações ideológicas por interesses econômicos, políticos, psicológicos.

Concordando com o autor, compreendemos que a composição de uma identidade é uma decorrência de relações de interação dos sujeitos com os grupos, que os permite buscar as suas principais características, para consolidar sua real identidade social. Nesse aspecto, enxergamos esse processo autoidentitário, quando uma das estudantes afirma: “[...] *essa autoafirmação torna-se importante para mim uma vez que me ponho e me defino como tal sujeito que carrega uma história, um traço singular e essa afirmação de pertencimento só contribui para desconstrução e valorização de nossas origens*” (Estudante B).

Ao analisar essa narrativa, podemos ressaltar que se reconhecer numa identidade supõe responder afirmativamente a uma interpelação e a estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. Há que se afirmar ainda que, no processo de autoidentificação, nada é simples ou estável, pois essas múltiplas identidades podem cobrar, ao mesmo tempo, lealdades distintas, divergentes, ou até contraditórias.

Mesmo diante da complexidade dessa questão, reafirmamos nosso compromisso com a formação de futuros professores que reflitam sobre a sua autoidentificação e que compreendam a necessidade de uma educação com enfoque nos direitos à diversidade étnico-racial.

Especificando essa preocupação, elaboramos a próxima questão:

c) Como as ações do projeto de extensão Escola Quilombola, Currículo, Identidades e Diversidades poderão auxiliar na sua prática docente e na sua inserção no contexto social, político e cultural do médio sertão alagoano?

*[...] me ajudou a mudar a minha visão acerca de determinadas questões. Isso, com toda certeza, me ajudará a ser uma profissional muito mais ativa no que diz respeito à diversidade. A nossa região, assim como o restante do nosso país, é constituída de diferentes culturas que se inter cruzam e se misturam, por isso os conhecimentos que adquiri serão de fundamental importância para trabalhar com tais questões (ESTUDANTE A).*

*Auxiliará na compreensão de todo contexto histórico, social, político e cultural, nas lutas desses povos e dos seus movimentos para construir uma sociedade mais justa, igualitária, e sem discriminação racial, bem como na garantia dos seus direitos e que por muito tempo foram negados (ESTUDANTE C).*

*Minha prática profissional será melhorada, principalmente no médio sertão alagoano, onde existem em maior número crianças pretas, quilombolas e etc. Conhecendo os mecanismos usados para perpetuar a discriminação atualmente, é possível pensar diferente e agir contra ela dentro da sala de aula (ESTUDANTE E).*

Essas narrativas reafirmam a importância de que se deve priorizar as políticas afirmativas no curso de Pedagogia. Nesse sentido, as ações do projeto, aqui apresentado, deu visibilidade e valorização à identidade negra, negligenciada no Brasil. Compreendemos, assim, que nesse aspecto as ações direcionadas à identidade étnica possibilitou aos estudantes o processo de autoconhecimento.

Contudo, mediante o exposto, há que se ressaltar que ainda temos dificuldades na formação de professores para as Relações Étnico-raciais, pela urgência de superar um projeto de nação racializada, pautada na utopia perversa da democracia racial, limitação da cultura popular, muitas

vezes interpretada de forma folclorizada ou exótica, a branquitude como norma padrão, o que implica a formação de subjetividades, intolerância à diversidade e a desqualificação do povo preto.

Pontuamos, dessa forma, que o espaço universitário é um lócus privilegiado na constituição de sujeitos ativos e comprometidos com as diversidades e na luta por uma reconstrução da história nacional, que consolide o protagonismo do povo afro-brasileiro.

## À guisa de conclusões

Os desafios postos para a formação docente que contemplem as Relações Étnico-raciais são diversos, principalmente diante do esvaziamento dessas discussões no currículo oficial, na centralização das avaliações em larga escala e na formação de professores acríticos e despolitizados. A realidade alagoana ainda aponta indicadores educacionais negativos, que interferem diretamente na formação inicial de professores no médio sertão.

Sendo assim, esperamos que este trabalho possa contribuir para o debate educacional sobre as Relações Étnico-raciais, almejando desnaturalizar preconceitos, segregações e discriminações raciais, além de contribuir para uma pedagogia da diversidade, na construção de uma escola democrática. Nesse aspecto, consideramos que as identidades raciais são construídas a partir de um complexo jogo de semelhanças e diferenças, de aproximações e distanciamentos, sempre levando em conta as diferentes maneiras como essa diversidade é tratada pela educação (GOMES, 2006).

Nessa perspectiva, a extensão constitui uma oportunidade de vivenciar no universo acadêmico um ritmo diferenciado daquele vivido restritamente em sala de aula, possibilitando uma formação contextualizada com a realidade social e a de sua profissão. Os estudos neste projeto de extensão partiram de uma leitura do pensamento da Diáspora Africana, produzindo, no campo do conhecimento, um novo lócus de enunciação que questiona a modernidade eutocêntrica, propondo “uma alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização, quanto em suas propostas epistêmicas” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 16).

Por fim, enfatizamos que a UNEAL, em práticas colaborativas com a UFAL, contribui não só para a formação de professores em nosso Estado, mas também para o desenvolvimento da Ação de Extensão com uma temática relevante e urgente, almejando uma conscientização social e política, para formar profissionais-cidadãos, comprometidos com uma educação democrática e antirracista.

## Referências

ALAGOAS. **Constituição do Estado de Alagoas**, de 22 de dezembro de 2004.

ALAGOAS. **Lei Nº 6.814**. Inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira, determinada pela lei 10.639/2003, de 2 de julho de 2007.

BACKES, José Licínio. A presença de sujeitos culturais negros no contexto do ensino superior e a afirmação de suas identidades. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 15, p. 137-146, 2010.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996, p. 27.833. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.639**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Parecer nº 03/2004**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC/CNE/CEB.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**, de 9 de setembro de 2009.

BRASIL. **Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. MEC/CNE/CP.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 15 abr. 2020.

CARTH, J. L. **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais (afro-brasileira, quilombola, cigana)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 10 de maio 2020.

CARVALHO, Ana Filipa Estêvão de. **Reafirmar a identidade cultural local: o património cultural imaterial local como recurso**. 2014. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação Social e Intervenção Comunitária) - Instituto Politécnico de Lisboa Escola Superior de Educação, Lisboa, 2014.

CAVALCANTE, Valéria Campos. MARINHO, Paulo. A Descolonização Curricular em uma Escola Quilombola – uma possibilidade de mais Justiça Curricular e Social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989 jul./set. 2019.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FANON, Frantz **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei nº 10.639/03. In: CANDAU, V.M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HARVEY, A.; RUSSEL-MUNDINE, G. Decolonising the curriculum: using graduate qualities to embed Indigenous knowledges at the academic cultural interface. **Teaching in Higher Education**, v. 24, n. 6, p. 789-808, 2019.

MARCOVITCH, Jacques. **A universidade (im)possível**. São Paulo: Futura, 1998.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

MOLL, Luis *et al.* Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. In: GONZALES, Norma. **Funds of knowledge: theorizing practices in households, communities, and classrooms**. New York, London: Routledge, 2005. p.71-88.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa, para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele (org.). – **Superando o Racismo na Escola**. 2. ed. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *In: NÓVOA, Antonio. Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, Lui Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 01, p.15-40, abr. 2010.

PALITOT, Mônica Dias ; BRITO, Francisco de Assis Toscano de. Formação docente: em busca de um educador de qualidade. **Revista Conceitos**, jul/2004 - jul/2005.

QUIRINO, Dayse Rodrigues. **Cotidiano e violência simbólica: a desconstrução do preconceito étnico-racial nas escolas**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2014. (Coleção Étnico-Racial).

SANTOS, Karla de Oliveira. **As Relações Étnico- raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação).Programa de Pós Graduação em Educação, Maceió, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologías del Sur. **Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social**, v. 16, n. 54, p.17-39, jul./set. 2011.

TASSIGNY, Mônica. Extensión, ciudadanía e inclusión social: bases conceptuales y el programa de formación para el trabajo. *In: PORTO, Avelino. Responsabilidad social de Iãs universidades*. Buenos Aires: Fundación Red Latinoamericana de Cooperación – RLCU, 2008.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2010. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/195>. Acesso em: 22 dez.2020.

UNEAL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. 2017.

UNEAL - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS. **Regimento Geral da UNEAL**. Arapiraca, 2008.

Recebido em 30 de dezembro de 2020.

Aceito em 12 de abril de 2022.