



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAISA ARAÚJO DE OLIVEIRA

**O ENSINO PARARELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS ALUNAS EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
TUTORIAL - PET AFIRMAÇÃO**

AMARGOSA – BA

2019

**O ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS, ALUNAS EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
TUTORIAL - PET AFIRMAÇÃO**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Ms. Maicelma Maia Souza.

AMARGOSA – BA

2019

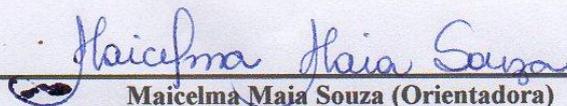
LAISA ARAÚJO DE OLIVEIRA

**O ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS DE
PROFESSORAS, ALUNAS EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO
TUTORIAL - PET AFIRMAÇÃO**

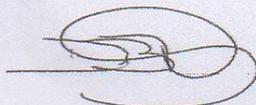
Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia

Monografia aprovada em 26/02/2019

BANCA EXAMINADORA



Maicelma Maia Souza (Orientadora)
Mestra em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Dyane Brito Reis Santos
Doutora em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Carlos Adriano da Silva Oliveira
Mestre em Educação
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, minha total gratidão e amor é para aquele que tornou tudo isso possível, Deus. É Ele quem me revigora a cada dia e nunca solta a minha mão, quem me dá esperanças e me faz acreditar que todos os sonhos podem sim se tornar possíveis.

A trajetória foi árdua, mas também cheia de afeto, pois tevetantas pessoas maravilhosas (e sei que nenhuma entrou na vida em vão), que me ajudaram a não caminhar sozinha e a tornar tudo isso de fato um sonho a ser realizado.

Agradeço aos meus pais, Jozeane dos Santos e Antonio Santos por todo o apoio, nada seria possível sem o incentivo, carinho, amor e cuidado que sempre nos deram. Quando busco galgar algo, sempre me inspiro em vocês. Essa conquista é inteiramente nossa. Do meu pai que sente por não ter conseguido diante das possibilidades terminar seus estudos. Da minha mãe que luta diariamente, assim como meu pai, para nos dar condições melhores de vida. Sou grata a Deus por vocês!

As minhas irmãs, Leisandra Araújo e Vanessa Araújo, a quem sempre conto minhas confidencias, dores e amores. Gratidão, por terem me apoiado sempre! E não existiu sensação melhor do que ver vocês também ingressando nas Universidades Públicas Federais. Gratidão e amor resumem!

Agradeço a família Araújo e Oliveira, que sempre me apoiou, dando força e incentivo para que continuasse na fé e sem medo, a todos vocês meus sinceros agradecimentos. Em especial aos meus avôs Claudino Araújo (In memorian), Dionísio Sampaio e minhas avós, Antonia Santos (In memorian), Brasilina Araújo e Anatália Araújo, essa conquista também é deles, daqueles que historicamente tiveram seus direitos a educação negados.

Agradeço a todos aqueles que nunca soltaram a minha mão. A minha comunidade rural Laranjeiras, aos amigos de longas datas e aos amigos e colegas que conquistei ao longo dessa trajetória (Mari, Beatriz Vale, Daiane Lopes, Adriana Cruz, Ideilson Eloy, Lizandra Monteiro, Mariangela, Monica Dantas, Isadora, Cristina, Jean Gomes, e aos tantos outros) meus agradecimentos. Cada um de vocês contribuiu de forma significativa para que hoje isso desse certo e que a caminhada se tornasse leve e prazerosa. Obrigada por tudo!

Meus agradecimentos a cada integrante do grupo Pet Afirmação, no qual fiz parte durante cinco anos. Essa comtoda a certeza foi uma experiência que acrescentou de forma tamanha para ser hoje um pouco de quem sou. Agradeço em especial a Dyane por toda contribuição e ao professor José Raimundo por todos os ensinamentos. Aos amigos mais íntimos que conquistei no grupo (Michelle Neres, Helley Daiane, Crislane Nascimento,

Rosiane Souza), gratidão por todo apoio e pelos momentos engraçados, vocês são maravilhosas e chegarão longe.

A Rosangela e Paulo César, muito obrigada por todo carinho e todo amor, vocês são especiais em minha vida.

A Maicelma Maia, minha orientadora, sou grata por todas as contribuições, pelas trocas de conhecimentos, pela paciência, por ter feito do auxílio no processo de escrita algo afetuoso e leve. Toda minha admiração e gratidão!

Agradeço aos professores Carlos Adriano e Dyane Brito Reis Santos, por terem aceitado participar da banca examinadora desta pesquisa. No mais, meus sinceros agradecimentos a todos aqueles que contribuíram nesta trajetória. Obrigada por terem feito com que caminhasse sempre junta e de mãos dadas. Gratidão!

[...] Porque sou forte e deixo marcas pelo chão. Eu sou forte pele negra do Adão. (Pele negra – Adão negro)

OLIVEIRA, LAISA ARAÚJO. O ENSINO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS, ALUNAS EGRESSAS DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL - PET AFIRMAÇÃO. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2019.

RESUMO

O presente trabalho tem como principal objetivo compreender como as professoras, alunas egressas do Programa de Educação Tutorial Afirmação, desenvolvem o trabalho pedagógico sobre o ensino das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, nas respectivas áreas em que atuam. Mesmo com a criação da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira na Educação Básica, a luta por uma educação para Relações Étnico-Raciais, ainda se constitui tanto quanto desafiadora, principalmente no que tange o processo de formação de professores. Por outro lado, a existência de alguns Projetos ou grupos de pesquisa, tem possibilitado aos estudantes em processo de formação, o envolvimento com essas discussões dentro desses espaços de formação. Nesta pesquisa, destacaremos o caso do Programa de Educação Tutorial - Afirmação, realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de formação de professores – CFP. Diante disso, este trabalho se norteia sobre os seguintes aportes teóricos: Fontana (2005), Freire (1997, 2016), Gomes, (2001, 2005, 2007), Hooks(1995), Libâneo (2010, 2006), Munanga (2008, 2004), Santos (2017, 2009), Santos(2005), Schwarcz (2012), Zago (2006), dentre outros intelectuais que discutem a temática. Esta pesquisa se faz qualitativa, sendo utilizada como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada direcionada a quatro professoras, alunas egressas do Programa de Educação Tutorial – PET Afirmação. Por meio das experiências das professoras, fez-se possível perceber que o programaPET-Afirmação pode contribuir em seus percursos formativos, possibilitando uma formação não só qualificada, que envolva o acesso às discussões sobre diversidade racial, como também pessoal, profissional e enquanto pesquisador, contribuindo para a constituição de educadores sensíveis ao trato com o ensino para as Relações Étnico-Raciais.

Palavras chave: Ensino para Relações Étnico-Raciais; Projeto de pesquisa; Práticas pedagógicas;

OLIVEIRA, LAISA ARAÚJO. THE TEACHING FOR RACIAL-ETHNIC RELATIONS: EXPERIENCES OF TEACHERS, PUPILS ORIGINATING OF THE PROGRAM OF EDUCATION TUTORIAL – PET AFFIRMATION. Work of

Conclusion of Course in Pedagogy. Federal University of the Recôncavo of the Bahia – UFRB, Bahia, 2019.

ABSTRACT

The present work has as understanding main objective how the teachers, pupils originating of the Program of Education Tutorial Affirmation, develop the pedagogic work on the racial-ethnic teaching of the relations in the initial and final years of the Elementary School. The struggle for an education for racial-ethnic relations has been fought for centuries. The black social movements have been claiming not only for the access of the black population in the formal teaching, but also for an education that values the history and Afro-Brazilian culture. Only in the beginning of this century, these claims begin to be consolidated, with the creation of the Law 10.639/03 – what establishes the obligatoriness of the teaching of history and Afro-Brazilian culture in the official curriculum of the nets of teaching, be public or private – but as it emphasizes Sales (2005) this Federal Law still loads faults, mainly in what it refers to the process of teachers formation. On the other hand, the existence of some projects or research groups, it has been making possible to the students in formation process, who interest themselves in the theme, the involvement with these discussions, which in any way finishes interfering not only in his formation while researcher, but also in his pedagogical practice. In this inquiry, we will detach the case of the project of research, Program of Education Tutorial – Affirmation, carried through in the Federal University of the Recôncavo of the Bahia, in the Center of Teachers Formation, which takes a discussion turned to relations as a racial-ethnic focus, diversity, race, among other discussions.

Words keys: Teaching of the Racial-Ethnic Relations; Research Project; Pedagogical Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

MOB – Manual de Orientações Básicas

PET – Programa de Educação Tutorial da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
(UFRB-CFP)

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

SIGPET – Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1- Caracterização geral dos sujeitos de pesquisa

QUADRO 2- Roteiro de entrevistas

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	12
1.1 Caminhos de construção do objeto de estudo	15
2- ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	19
2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa	22
2.2 Bloco de Entrevistas	26
3- EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET AFIRMAÇÃO	29
3.1 As professoras e o PET: do ser parda ao ser negra	37
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DIVERSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO: EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS	54
4.1 Escola e Relações Étnico-Raciais: desafios e enfrentamentos.....	55
4.2 Estratégias e práticas para as Relações Étnico-Raciais nas diversas áreas de conhecimento	63
5 PARA CONSIDERAR.....	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	

1- INTRODUÇÃO

O espaço escolar, mesmo com os desafios estruturais presentes, tem se configurado, enquanto meio precisode democratização da sociedade (LIBÂNEO, 2010), em que deve assegurar a população de um modo geral, um local de formação para construção de cidadãos que desenvolvam por meio dessas relações criticidade histórica, cultural e política, constituindo, desse modo, uma nova configuração social. (IBDEM, 2010).

Esse espaço que se faz de trocas e se constitui de relações sociais, que envolve inúmeros contextos, culturas, situações sociais e raciais diversas, deve se pautar em meio a essa diversidade, tão presente na vida escolar. Nesta direção, o processo de ensino e aprendizagem deve levar em conta as particularidades de cada sujeito, promovendo uma educação com igualdade de condições e atitudes pedagógicas que valorizem as diferenças, despertando a consciência de sujeitos mais justos. (BRASIL, 2004).

A luta por uma nova conscientização social, não é apenas tarefa da educação escolar, assim como aponta Munanga (2005, p. 17) “embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque”, quando se trata de esperança por mudanças nessa sociedade que ainda reproduz uma mentalidade racista, discriminatória e desigual. Para isso, é necessário que tanto a escola quanto os educadores se comprometam com uma educação transformadora (FREIRE, 2016), que vise à correção de desigualdades e pense em propostas pedagógicas antirracistas, como destaca Gadotti (2003) refazendo de forma coletiva a educação, reinventando e tornando possível um ensino que favoreça novos sujeitos e novas formas de pensar e se repensar. No entanto, Munanganos aponta que:

Alguns dentre nós não receberam na educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da consciência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas, colocam quotidianamente na nossa vida profissional. (2005, p. 15)

Essa falta de preparo para diversidade racial é uma realidade não só da formação de professores, mas da educação de um modo geral, em que reproduz a lógica racista, não só na escola, mas na família, nas ruas, nas relações sociais cotidianas, comprometendo com a formação dos alunos negros e negras ali presentes, que mais compõem os bancos das escolas públicas. (MUNANGA, 2005; SHWARCZ, 2012). O processo de formação de professores

pouco tem dado atenção a essas temáticas, e esse fator se destaca como uma das grandes lacunas da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro Brasileira, em todos os espaços educacionais de ensino.

O que temos percebido diante dos inúmeros estudos sobre formação de professores para as Relações Étnico-Raciais, é que essas instituições pouco têm possibilitado aos licenciados uma formação articulada à temática racial, para ministrarem em sua vida profissional o ensino sobre essas discussões. O plano Nacional de implementação das Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2013), dispõe que competem às ações da Educação Superior, inserir temáticas que dizem respeito à Educação para Relações Raciais e a História e Cultura da população Afro Brasileira, para todos os cursos de graduação, principalmente as licenciaturas. Na prática o que se percebe é que não há uma efetiva implementação da Lei e do que se estabelecem as Diretrizes Curriculares para Relações Étnico-Raciais nas Instituições de Ensino Superior. (SANTOS, 2005)

Diante dessas falhas, professores e professoras têm encontrado em grupos de pesquisa e extensão dentro dessas IES, possibilidades de garantir uma formação sobre temáticas que de certo modo se farão presentes no seu cotidiano escolar. Assim como aponta Gomes (2010), iniciativas como essa tem provocado mudanças na percepção desses sujeitos sobre a questão racial e do racismo na educação, sendo percebido como “percursos formativos que vêm somar e contribuir para a ampliação, e até mesmo a mudança da sua visão de mundo, atenção e sensibilidade diante da diversidade étnico-racial”. (GOMES, 2010, p. 63). E diante da inquietação de conhecer como essas ações têm interferido nas práticas pedagógicas e no processo de ensino de sujeitos que tiveram uma formação mais crítica sobre a questão racial, buscamos analisar neste trabalho como as professoras, alunas egressas de um programa que visa uma formação para diversidade racial têm desenvolvido em suas práticas um ensino para as Relações Étnico Raciais. Destacaremos aqui, o caso do Programa de Educação Tutorial, PET- Afirmação/Conexão de Saberes, realizado na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no Centro de formação de professores – CFP, desde o ano 2010. O Programa Afirmação - Conexões de saberes, associado ao Programa de Educação Tutorial e vinculado ao Ministério da Educação, tem como objetivo apoiar estudantes de comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior e traz como metodologia possibilitar aos participantes uma formação acadêmica e sócio-política, a partir de discussões em grupo, em torno de temáticas que envolvam raça, negritude, relações étnico-raciais, acesso e permanência no ensino superior, dentre outras temáticas, ligadas a

essas discussões. Outras ações também complementam esse processo formativo, como os seminários internos (discussões de livros, textos e pesquisas) e externos (participação dos alunos integrantes em oficinas nas escolas, encontros e eventos).

Portanto, no intuito de compreender quais as dificuldades e potencialidades das Professoras, egressas, do Programa de Educação Tutorial Afirmação, para o ensino das relações étnico-raciais nas respectivas áreas em que atuam, esse trabalho toma suas experiências, e se organiza em torno dos seguintes objetivos específicos: Compreender qual a influência do PET Afirmação na prática político-pedagógica das professoras/alunas egressas; Identificar quais são as limitações encontradas pelas professoras para o ensino das relações étnico-raciais no contexto escolar; Perceber quais são as estratégias encontradas pelas professoras em suas práticas pedagógicas para o trabalho com as relações étnico-raciais nas diversas áreas de conhecimento.

E aqui, apresentamos como esta investigação está estruturada: no decorrer da introdução evidenciamos como esta temática se constitui objeto desta pesquisa; na abordagem metodológica, apresentamos o porquê esta pesquisa se faz qualitativa, a partir dos estudos de Amado (2013) e Bogdan e Biklen (1994), em diálogo com um dos dispositivos utilizados na Fenomenologia Sociológica em Schutz (2012), que é o conceito de Experiência Significativa, no intuito de evidenciar como as experiências das professoras se estabelecem. Demonstramos também neste capítulo, os instrumentos de coleta de dados utilizados e as características dos sujeitos entrevistados.

No terceiro capítulo, abordaremos como as experiências das professoras, egressas do PET, contribuíram para sua formação no período da graduação, realizando essa pesquisa inicialmente por meio do que dizem as entrevistadas, como constituíram esse ser docente e de que modo o PET Afirmação contribuiu para o processo de constituição do pertencimento racial das professoras. No capítulo quatro, trazemos a análise das experiências das professoras-egressas do PET, no contexto da escola e das práticas que envolvam as relações étnico-raciais. E por fim, as considerações finais, no qual buscamos apresentar ponderações acerca das análises sobre as experiências das professoras, destacando os desafios e potencialidades percebidos diante do que a análise apresenta, apontando também algumas considerações percebidas neste trabalho que podem contribuir para futuras discussões sobre a temática debatida.

Como aporte teórico para fundamentação deste trabalho, apoiou-se nos estudos de: Abramowicz (2010), Brandão (2007), Brasil (2004, 2013), Barbosa (2016), Brun (2013),

Cavalleiro (1998),Caprine (2016),Fontana (2005), Freire (1997, 2016),Ferreira (2009), Gomes, (2001, 2005, 2007),Hooks(1995),Jesus (2009), Lima (2012),Libâneo (2010, 2006),Munanga (2008, 2004), Moreira e Silva (1995),Nogueira (1998) Pereira (2016), Rodrigues (2016),Santos (2017, 2009), Santos(2005), Schwarcz (2012), Souza (1983), Silva (2007),Souza (2016), Santomé (1995),Zago (2006). E alguns documentos do PET:Manual de Orientações Básicas (2009); Portaria, 3.385, de 29 de setembro de 2005;Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010.

Entendemos que este trabalho nos ajuda a conhecer como as ações desenvolvidas pelo PET Afirmação têm contribuído para o acréscimo de práticas pedagógicas contra as formas de racismo existente no espaço escolar e como essas formações têm possibilitado constituir docentes sensíveis à temática da questão racial, tão presente no nosso meio social. Por isso, esse trabalho se volta a compreender como as professoras, alunas egressas do Pet Afirmação, têm desenvolvido em suas práticas pedagógicas o ensino para as Relações Étnico-Raciais.

1.1 Caminhos de construção do objeto de estudo

O presente trabalho, intitulado O Ensino das Relações Étnico-Raciais: experiências de professoras alunas egressas do Programa de Educação Tutorial Afirmação, tem como principal objetivo compreender como as professoras alunas egressas do Programa de Educação Tutorial Afirmação desenvolve o trabalho pedagógico sobre o ensino das relações étnico-raciais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, considerando a proposta política e pedagógica do projeto. Essa inquietação se deu oriunda de dois fatores. O primeiro, diz respeito a minha trajetória estudantil, até galgar caminhos para entrada na vida universitária. Sempre vivi o racismo na pele, mas ainda assim, negava o meu pertencimento racial. A todo tempo tentava passar por um processo de branqueamento¹, negando meus traços étnicos raciais para fugir do “defeito de cor”² como bem nos diz Gonçalves (2006), tentando me enquadrar nos padrões, para assim ser aceita. Doravante ao ingresso na universidade, não

¹Para Munanga (2008) a ideologia do branqueamento por meio da mestiçagem se constituiu enquanto meio aniquilador da cor e dos traços negróides, levando os sujeitos negros a negarem a própria raça, na busca do alcance do padrão de brancura. Para o autor, a ideologia do branqueamento “exerce uma pressão psicológica muito forte sobre os africanos e seus descendentes. Foram pela coação, forçados a alienar sua identidade, transformando-se, cultural e fisicamente em brancos.” (p. 89)

²Um defeito de cor narra a história de Kehinde, mulher negra, capturada do Daome, trazida para o Brasil para ser escravizada. Ana Maria Gonçalves apelidou com perfeição este livro como “Um defeito de cor”, pois na época colonial, quem possuía pele negra, e era pretendente a cargos públicos, tinha que abdicar da cor de sua pele. GONÇALVES, Ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record, 2007

tinha noção da importância dessas discussões, até porque durante o meu contexto escolar, essas temáticas sempre foram silenciadas, ou até mesmo evitadas pelos professores. Foi a partir da passagem pelo único componente curricular optativo, Educação e Africanidades, que traz um debate sobre essas discussões na grade curricular do curso de pedagogia, que pude ter contato com algumas leituras sobre essas temáticas. Bell Hooks foi uma das autoras que mais me cativou, após a leitura do texto “Alisando o nosso cabelo”, me percebi em seus escritos enquanto corpo alienado, que buscava no ideal branco não ser humilhada ou violentada pela sociedade racista. Aquilo me inquietou, mas ainda assim as discussões perpassavam de maneira muito rasa sobre a temática racial.

Comecei a questionar a ausência de mais estudos e conhecimentos sobre a temática racial ao longo do curso. Ao perceber essa falta, comecei a buscar formações sobre esta temática em outros espaços fora da academia, participando do Núcleo de Negros e Negras Irmandade Sankofa³. O núcleo me ajudou a compreender o racismo institucionalizado⁴ que há também dentro desses espaços acadêmicos, que de certo modo silencia o sujeito negro, ao não trazerem à tona a importância desses debates.

Durante minha participação no Sankofa, compreendi a importância de conhecer a nossa história, para compreender quem somos, e assim pensar em ações que valorizem e dê visibilidade ao povo negro. As ações realizadas pelo Núcleo aconteciam na Cidade de Amargosa-Ba, na comunidade da Katiara, no qual pude realizar juntamente com o grupo algumas ações com as crianças e os pais da comunidade, oficinas que valorizassem a cultura e história do povo negro Brasileiro e que elevasse a auto-estima das crianças negras.

Em 2015, ingressei no grupo de pesquisa Programa de Educação Tutorial – PET Afirmação – Conexão de Saberes, no qual encontrei subsídios para (re) afirmação do meu pertencimento racial e do interesse sobre discussões que envolvem questões de Raça, principalmente no que tange o campo da educação. Aqui é o meu segundo fator. No Projeto PET⁵, desenvolvemos atividades de formação política, sobre temas como raça, diversidade, gênero, dentro dos espaços acadêmicos com a realização de discussões de obras, seminários

³O Núcleo de Negros e Negras - Irmandade Sankofa tem a finalidade de construir ações numa perspectiva afrocentrada, nordestina e interiorizada. Estas são voltadas para pensar, debater e problematizar por meio de propostas, intervenções que visem o resgate para a ressignificação da valorização, afirmação, intelectualidade, ancestralidade e cultura do povo negro em Amargosa. Para maiores informações <http://irmandadesankofa.blogspot.com/p/sobre-nos-nos-por-nos.html>

⁴Racismo institucional, segundo (Gomes, 2004) “implica práticas discriminatórias sistêmicas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Elas se manifestam sob a forma de isolamento dos negros em determinados bairros, escolas e empregos.” (p. 53)

⁵Neste trabalho, utilizaremos a sigla PET como forma abreviada do programa em estudo.

internos, diálogos, dentre outros, e atividades externas, como as oficinas realizadas nas escolas, participações em eventos, possibilitando o dialogo com estudantes de outras IES.

Foi no envolvimento estabelecido com esses movimentos e na participação enquanto bolsista do projeto de pesquisa PET Afirmção que encontrei possibilidades para a construção do meu pertencimento racial e para minha formação enquanto sujeito, mulher negra, e educadora.

Esses espaços têm possibilitado a nós futuros educadores, o envolvimento comtemáticas que tratam sobre diversidade racial, racismo, desigualdade, gênero. Discussões nas quais são importantes e devem estar presente nas práticas pedagógicas realizadas em sala. Deste modo, compreendendo a importância deste espaço no processo de emancipação do sujeito durante seu percurso formativo, o presente trabalho busca responder a seguinte questão: como as professoras, alunas egressas do Programa de Educação Tutorial - Afirmção desenvolvem o trabalho pedagógico envolvendo os conteúdos das relações étnico-raciais na Educação Básica, nas áreas de conhecimento em que atuam?

A Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que torna obrigatório o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira em todas as redes de ensino, foi uma das principais conquistas da luta dos movimentos sociais negros, por uma educação anti-racista. (Santos, 2005). A valorização da história e cultura negra, nos currículos escolares, possibilita aos alunos, principalmente aos alunos negros, pois são esses corpos, “os que frequentemente são desmerecidos, menosprezados, humilhados e mutilados em uma ideologia que aliena” (HOOKS, 2005), conhecer sua história, e construir a partir deste percurso o seu pertencimento étnico racial. (CAVALEIRO, 2001)

Sales (2005) ressalta que, a referida Lei 10.639/03 além de apresentar falhas, que acaba impossibilitando o seu real objetivo, tais como, a valorização da cultura negra e o fim do silenciamento e embranquecimento cultural no sistema de ensino, sinaliza também a falta de compromisso para sua execução e eficácia, pois a obrigatoriedade da Lei não se estende somente às licenciaturas das universidades públicas e privadas, mas também à Educação básica, embora, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, criada em 2004, elucida orientações para sua aplicação no ensino superior.

Por outro lado, percebendo “que poucos currículos, nas universidades brasileiras trazem as questões de raça, gênero ou sexualidade” (SANTOS, 2017, pg. 47), a existência de

grupos ou projetos de pesquisa que desenvolvem discussões sobre essas questões dentro desses espaços acadêmicos, tem possibilitado a esses estudantes em processo de formação o envolvimento com essas temáticas, que de todo modo acaba interferindo não só em sua formação enquanto pesquisador, mas também em sua prática pedagógica enquanto docentes. (IBDEM, 2017). Nesta perspectiva, abordaremos neste trabalho as experiências de quatro professoras, alunas egressas do PET Afirmção/Conexões de Saberes, vinculado ao Programa de Educação Tutorial, sobre suas práticas pedagógicas para o Ensino das Relações Raciais, entendendo que assim como aponta Gomes (2010) essas iniciativas estabelecidas em projetos e grupos com uma vertente para a questão racial, tem se estabelecido como uma possibilidade de formação, para constituição de professores que entendam a importância do trato para diversidade Racial.

O Programa de Educação Tutorial, no qual evidenciaremos nesta pesquisa, surge em 1979 no conjunto das iniciativas de fortalecimento do Ensino Superior brasileiro conduzidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, “teve a sua gestão assumida pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESU/MEC no final do ano de 1999”. (MARTINS, 2008, p. 15). Este programa, que se constitui em grupo por meio de cursos de graduação das instituições de Ensino Superior do País, se orienta pelo princípio da indissociabilidade⁶ entre ensino, pesquisa e extensão. Nesta direção, o PET deve possibilitar aos sujeitos participantes uma formação interdisciplinar entre os três eixos basilares do fazer universitário, construindo e desenvolvendo um ensino de novas práticas e vivências pedagógicas (MARTINS, 2008), com objetivo de não só possibilitar uma formação qualificada, mas formadora de sujeitos humanos e responsáveis com compromisso social. (MOB, 2006)

Nesta direção, o Programa de Educação Tutorial, que se constitui por estudantes em processo de graduação, com a orientação de professores tutores (MARTINS, 2008), tem como objetivo possibilitar uma formação extracurricular que acrescente na formação acadêmica, “estimulando o espírito crítico, bem como a atuação de profissionais pautada pela cidadania e pela função social da educação superior.” (Portaria, nº 976, 2010) Nesta pesquisa nosso olhar se volta ao Programa de Educação Tutorial – PET-Afirmção/Conexões de Saberes⁷, que tem

⁶Vale salientar que “a indissociabilidade exige um novo diálogo interdisciplinar, uma organização curricular que acolha, ao eixo científico básico que informa uma área de conhecimento relacionada à atuação profissional, a contribuição das ciências conexas.” (Martins, 2008)

⁷O PET – Afirmção é parte do programa Conexões de Saberes: diálogos de saberes entre a universidade e as comunidades populares. O programa Conexões desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC, teve início

como objetivo, apoiar e contribuir no acesso e permanência de estudantes das comunidades negras rurais, possibilitando uma formação qualificada. O projeto composto atualmente por 9 bolsistas, sob a tutoria da Professora D^aDyane Brito Reis⁸ desde 2010, traz como metodologia estruturante uma formação sócio política visando a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e extencionistas, para isso são realizadas oficinas de formação sobre a temática racial, pesquisas sobre permanência no Ensino Superior, ações nas comunidades, além das formações nos seminários e eventos internos e externos a comunidade acadêmica.⁹

Esta formação que busca possibilitar aos sujeitos participantes sua emancipação enquanto homens e mulheres negros (as) de comunidades rurais, além de encontrarem subsídios durante esse processo formativo para construção da sua identidade, consciência política enquanto pesquisadores e futuros educadores.

Esses programas contribuem para formação extracurricular dos futuros sujeitos (MOB, 2006), possibilitando o envolvimento com discussões, que tratem sobre raça, diversidade, gênero, dentre outras questões. É também nesses espaços que esses estudantes encontram subsídios durante seu processo formativo para construção da sua identidade, e formação enquanto futuros educadores que percebem a importância de um olhar atento sobre essas discussões em suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula (SANTOS, 2017).

Nesta direção, compreendendo que trato pedagógico para Relações Raciais é um direito do aluno (GOMES, 2010), buscamos compreender o que dizem as professoras sobre suas práticas, diante das inúmeras situações e conflitos que se fazem vividamente presentes no espaço escolar sobre essas questões, na tentativa de analisar como ações esses sujeitos que tiveram uma formação sobre a temática, tem desenvolvido ações para construção de uma escola que de fato se torne inclusiva e avance quanto a questão de um ensino para as relações raciais.

2- ABORDAGEM METODOLÓGICA

em 2004, por meio dos projetos já desenvolvidos pelo observatório de favelas em 2002, passou a ser integrado em 2010 ao Programa de Educação Tutorial – PET.

⁸ Informações coletadas no Sistema de Gestão do Programa de Educação Tutorial – SIGPET.

⁹ Todas as informações destacadas sobre a metodologia do PET Afirmação estão estabelecidas no blog do Programa PET Afirmação. Acesso: <http://petafirmacao.blogspot.com/p/pet-afirmacao-conexoes-de-saberes.html>

É objetivo desta pesquisa, compreender como as professoras, alunas egressas do Programa de Educação Tutorial-Afirmação desenvolvem o trabalho pedagógico sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica, considerando a proposta político-pedagógica que tal programa traz em seu objetivo. Deste modo, é buscada compreensão do objeto em estudo, que este trabalho adota a abordagem de pesquisa qualitativa como metodologia de investigação.

De acordo com Amado (2014, p. 40-41) a pesquisa qualitativa visa compreender as “intenções e significações [...] que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos *em que e com que* interagem” buscando assim, compreender as experiências sociais e quais sentidos lhe são atribuídos. Ainda de acordo com o autor, busca-se nesta investigação compreender os fenômenos sociais em sua totalidade, que se dão a partir da interação entre os sujeitos em sociedade e do contexto no qual fazem parte. (IBDEM, 2014) Nessa mesma direção como aponta, Bogdan e Biklen (1994) os investigadores qualitativos possuem o objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em seu contexto natural, além de “introduzir-se no mundo das pessoas que pretendem estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar sua confiança”. (IBDEM, p. 16)

Na pesquisa qualitativa a investigação das realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas, entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos. Nesta mesma direção, assim como Amado (2014) Bogdan e Biklen (1994) compreendem que essa investigação possibilita estratégias e procedimentos que permitem ao pesquisador perceber, a partir dos pontos de vistas dos sujeitos pesquisados, aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como estruturam o mundo social em que vivem. (IBDEM, p. 51). Nesta abordagem, o modo como os sujeitos investigados atribuem significado às suas vivências/experiências é de fundamental importância, “os investigadores que fazem uso desse tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido a suas vidas” (IBDEM, p. 50). É por esses motivos que essa pesquisa se faz qualitativa, uma vez que consideramos compreender neste trabalho as experiências das professoras, a luz de suas práticas realizadas em sala de aula, tentando perceber a partir dos seus relatos, não só como tem acontecido este ensino, mas também compreender os desafios e possibilidades acerca do trabalho para as relações étnico-raciais nas escolas em que atuam.

É por meio da investigação qualitativa que buscamos compreender as intenções e significações das experiências das professoras investigadas, acerca de suas práticas para o

ensino das relações étnico-raciais, nas diferentes áreas na qual atuam, compreendendo assim, como essas experiências fazem sentido para os sujeitos investigados, que de algum modo tiveram uma formação acerca destas temáticas. (AMADO, 2014).

Nesta pesquisa, faremos uso de um dos dispositivos da fenomenologia social de Schutz (2012), a saber, experiência significativa, a fim de compreender, por meio das experiências, como as professoras enfrentam o cotidiano da escola no trabalho com as relações étnico-raciais.

A Fenomenologia Social (SCHUTZ, 2012) visa compreender os processos das experiências humanas intersubjetivas, que se dão a partir das relações entre sujeitos, com o contexto no qual fazem parte, estudando assim o modo como as pessoas interagem no seu meio social e com o mundo em que vivem. Essas experiências humanas, segundo Schutz (IBDEM 2012), estão ligadas ao mundo da vida, no qual “constitui a esfera de todas essas experiências, orientações e ações cotidianas”. (IBDEM, 2012, p. 25) Para o autor:

Viver no mundo da vida cotidiana geralmente significa viver situações de interação com muitas pessoas, em complexas redes de relações sociais [...] embora esse meio (interativo) possa ser experienciado a partir de diferentes pontos de vistas subjetivos. (IBDEM, 2012, p. 42)

Portanto, cada sujeito atribui um significado diferente sobre suas vivências, mesmo estando em contextos semelhantes. Nesta direção, buscamos compreender as experiências das professoras, em como tem se dado em suas práticas o ensino das relações étnico-raciais, pois cada experiência é única e possibilita percepções subjetivas diferentes, e é pensando nisso, que buscamos encontrar nessas ações caminhos para refletir acerca das práticas pedagógicas e sobre a importância de um ensino para relações étnico raciais no espaço escolar.

É nesta perspectiva que, a categoria experiência será manuseada neste trabalho, na qual só se torna possível compreendê-la, a partir de um olhar reflexivo do que já foi vivenciado pelos sujeitos. Para Schutz, “somente do ponto de vista do olhar retrospectivo é que existem experiências bem distintas. Apenas o que já foi experienciado é que é significativo e não aquilo que o está sendo” (2012, p. 76). Nesta direção, a experiência significativa é entendida e direcionada como foco de uma experiência passada e não a partir de uma experiência em curso, que só se torna visível a partir do retorno à experiência passada.

Desta maneira, buscamos através do retorno à experiência passada das professoras, interpretar as reflexões e análises sobre como esses sujeitos, que tiveram uma participação no

programa PET Afirmação, no qual tenciona dentre os seus objetivos, discussões para Relações Raciais, têm encontrado caminhos para desenvolver práticas pedagógicas que fomentem o trabalho sobre africanidades e relações étnico-raciais na escola, “[...] superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos.” (BRASIL, 2004, p. 15).

Ao desenvolver maneiras de trabalhar com a questão racial em sala, nas diversas áreas de conhecimento, o professor consegue compreender que o processo educacional é muito mais complexo e profundo, estando também ligado a “valores, diferenças, representações, identidades” (GOMES, 2005, pg. 154), que devem ser valorizados, superando as formas de racismo no espaço escolar. Portanto, é de fundamental importância neste trabalho, fazer com que os sujeitos desta pesquisa nos apresentem em suas experiências intersubjetivas¹⁰, como têm acontecido em suas práticas nas escolas em que fazem parte, um ensino que valorize as diversas culturas existentes no espaço escolar, em que os negros se configuram como maioria. (NASCIMENTO, 2012; BRASIL, 2004) É por esses motivos que essa investigação faz-se qualitativa, por nos indicar os sentidos criados para interpretar as relações no mundo e sobre os sujeitos no mundo. (AMADO, 2014)

2.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

São sujeitos desta pesquisa quatro bolsistas egressas do PET Afirmação, que atuam em diferentes áreas de conhecimento e em escolas distintas, no qual os nomes não serão revelados por uma questão de ética. É por essa razão que esta pesquisa não se atém a um contexto específico, mas toma como foco as experiências das professoras sobre suas práticas, nas diferentes escolas no qual fazem parte. A escolha destes sujeitos se deu por meio dos seguintes critérios:

- ✓ Estarem em efetivo exercício na docência, tanto em escolas públicas como privadas;
- ✓ Terem experiência de PET a mais de dois anos;
- ✓ Atuação em áreas de conhecimentos diferentes.

Compreender como as práticas em prol do ensino para relações étnico raciais tem se dado nos diferentes estabelecimentos de ensino, seja ele público ou privado, assim como preconiza a lei 10.639/03 é uma de nossas preocupações. Por isso, buscamos escolher entre os

¹⁰As experiências intersubjetivas ocorrem por meio da troca entre sujeitos e sujeitos e objetos.

vinte e nove bolsistas egressos do pet, quatro professores que atuassem em diferentes contextos de ensino, tanto o público quanto o privado, na tentativa de compreender como tem sido realizado, dentro desses espaços escolares, um ensino para relações étnico-raciais. Vale destacar, que buscamos escolher dentre as professoras aquelas que se encontravam em efetivo exercício na docência, no intuito de compreender a partir de suas experiências, seus dilemas, dificuldades e possibilidades, sobre o ensino para as Relações Étnico-Raciais, no espaço escolar, espaço onde devemos “aprender a conviver com as diferentes formas de agir, pensar e se relacionar” (NASCIMENTO, 2012), no qual deve refletir e se fazer presente a presença dessas discussões.

Dentre os sujeitos, foram escolhidos apenas mulheres por um posicionamento político, pois além de ser a maioria entre os bolsistas egressos do programa¹¹, existe também toda uma história de negação e exclusão dessa categoria nos diversos meios sociais, dentre eles no campo da educação, que se perdurou durante muito tempo. Depois de muitas lutas, as mulheres têm conquistado espaços, construído epistemologias e reivindicado por mais inclusão nas esferas sociais. E é pensando nisso que buscamos compreender as experiências, de quatro mulheres, professoras e alunas egressas do PET, que tiveram participação no programa por mais de dois anos, com o intuito de identificar a partir do compartilhamento de suas experiências, como sua participação em um programa que busca discernir temáticas sobre questões raciais, pode ter influenciado em seu processo de formação enquanto docentes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, “a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados” (DCNs 2004, p. 15) É durante esse processo de construção de conhecimento, que deve ser trabalhado com os alunos, temáticas que valorizem acultura negra e torne visíveis questões que estão intrinsecamente ligadas à sociedade, como raça, racismo, discriminação, diversidade, gênero, dentre outros que são de fundamental importância no processo de construção de pertença racial do sujeito, mas que ainda assim é pouco trabalhado nos currículos escolares, bem como no processo de formação de professores. (GOMES, 2005)

Nesta visão, como expressa a própria DCNs (2004) para se obter êxito, no que tange o processo de ensino para relações étnico-raciais:

¹¹Dentre os bolsistas egressos, 23 são mulheres e 6 são homens. Dados recolhidos do SISTEMA DE GESTÃO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – SIGPET

[...] a escola e seus professores não podem improvisar [...], há necessidade de professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas.

Nesse sentido, é preciso se pensar em um processo de formação de professores que capacite os docentes não só para atuar nas suas determinadas áreas, mas que também construa durante esse processo sensibilidade ao trato com as questões étnico-raciais. É pensando na importância e urgência de professores qualificados dentre as diferentes áreas de conhecimento, que buscamos escolher entre os sujeitos da investigação, professoras que atuassem em diferentes áreas, nos levando a compreender a partir das experiências sobre suas práticas em sala de aula, como tem se dado o ensino que valoriza as diversidades raciais ali existentes.

É por essa questão, que nosso olhar investigativo também se volta para um projeto, que busca fomentar uma formação aos seus participantes acerca dessas temáticas no contexto escolar, no qual também faço parte enquanto bolsista há quatro anos. Ser nativa e pesquisadora é desafiador. Pesquisar sobre o PET se configurou como um desafio constante, porque sabemos da relevância que muitos autores atribuem ao afastamento do pesquisador sobre o seu objeto de estudo, no entanto há estudos que enfatizam a importância da ligação entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, assim como nos esclarece Ludke e André (1986, p. 5) “não há, portanto, possibilidade de se estabelecer uma separação nítida entre o pesquisador e o que ele estuda, e também o resultado do que ele estuda”, mantendo ainda o rigor e a ética da pesquisa. Assim, como esclarece Bogdan e Biklen (1994) as decisões éticas são de inteira responsabilidade do pesquisador e o processo de investigação deve respeitar o caráter ético que se estabelece uma pesquisa, e foi nesse sentido que esta pesquisa se estruturou, levando sempre em consideração o cuidado e manutenção do respeito, acerca do que os sujeitos da pesquisa enunciavam, buscando analisar a partir de um outro olhar (a saber, o de investigador), o nosso objeto de estudo, na intenção de manter o estranhamento com o objeto, deixando que o sujeitos nos apresente as informações.

Nesta pesquisa buscamos respeitar de forma minuciosa os sujeitos entrevistados. Para tanto, optamos por proteger a identidade das professoras, com o intuito de possibilitar a elas, tranquilidade e isenção de qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.

Desta maneira, estes sujeitos colaboraram com a pesquisa, uma vez que suas experiências nos garantem uma reflexão crítica dos desafios e potencialidades a serem consideradas neste processo.

Podemos sintetizar a caracterização dos sujeitos de pesquisa na seguinte tabela¹²:

Nome	Formação	Período de Ingresso e saída do PET	Função/Atuação Profissional	Tempo de Docência
DANDARA¹³	Graduada em Licenciatura em Matemática; Cursando especialização em ensino de ciências e matemática e Mestrado em Ensino e Relações Étnico Raciais.	10/12/2010 29/06/2015	Professora da rede pública estadual de ensino.	2 anos
LUIZA MAHÍN	Licenciada em Pedagogia e possui Mestrado em Educação do campo	09/12/2010 01/01/2014	Professora; Atua em uma rede Municipal de Ensino, com alunos das series iniciais do 1º e 2º ano de ensino.	2 anos

¹²O quadro de entrevistas é referente à entrevista Compreensiva, baseado em Crusoé (2014)

¹³Atribuímos assim às professoras, nomes de grandes mulheres negras, guerreiras, rainhas e princesas, que lutaram pela liberdade e emancipação do povo negro, durante o período escravocrata. Ancestrais, que hoje vivem entre nós e que inspiram outras mulheres negras a favor da luta anti-racista. Todos os nomes foram retirados do site Geledés, disponível em: <https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contr-a-escravidao/> em 03 de Outubro de 2018.

ACOTIRENE	Licenciada em Pedagogia; Cursando Especialização em Educação e Interdisciplinaridade.	01/04/2014 20/08/2015	Professora dos anos iniciais do 3° e 2° ano, em uma instituição de rede particular de ensino.	2 anos
ANASTÁCIA	Licenciada em Educação Física; Possui especialização em Educação física e inclusão; Cursando Mestrado Interdisciplinar em estudo sobre a Universidade.	10/12/2010 02/08/2014	Professora; Atua em duas instituições de Ensino público, em uma rede municipal. Atua com alunos do Ensino Fundamental II, em abas as escolas.	6 meses nas escolas em que trabalha atualmente

2.2 Bloco de entrevistas

A abordagem investigativa em que se conceitua esta pesquisa “exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para se constituir uma pista”(BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 49)nos permitindo assim estabelecer uma compressão minuciosa acerca do nosso objeto de estudo, levando também em consideração toda a riqueza de detalhes que os sujeitos da pesquisa trazem em suas falas.

Ao buscar esclarecer o que se pede no objetivo desse estudo, utilizamos como instrumento de coleta de dados a entrevista semi-estruturada, pois de acordo com Amado (2014) esta é apontada como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa,

Sobretudo pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto respeitando os seus quadros de referências, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier. (Amado, 2014, p. 209).

Deste modo, o caráter flexível da entrevista semi-estruturada permite aos entrevistados liberdade na resposta de determinadas questões, possibilitando a esses sujeitos, “responderem de acordo com a sua perspectiva pessoal, em vez de terem que se moldar a questões previamente elaboradas” (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Construindo, desta maneira, uma aproximação densa entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador, dando-os voz, e tecendo a partir das falas expressas pelos sujeitos, compreensão acerca de como eles atribuem sentido e interpretam as suas experiências com base em suas práticas. Para tanto, segue o quadro¹⁴ orientador de entrevistas, no qual buscou-se ser realizado de maneira minuciosa, levando os sujeitos a expressarem suas experiências, realizando a partir dessa dinâmica um olhar reflexivo sobre elas (SCHUTZ, 1994; AMADO, 2014).

BLOCO	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
Bloco 1: Caracterização dos sujeitos	Identificar como os professores e professoras se constituíram nessa profissão, evidenciando formação, tempo de serviço e auto-declaração.	Como você se tornou professora?	Você tem quanto tempo de formação? Qual sua área de atuação? Como você se auto-declara na perspectiva racial?
Bloco 2: Pet-Afirmação	Analisar como o PET-Afirmação influenciou na formação e atuação destes profissionais.	Como você vê o PET-Afirmação?	Fale da sua experiência com o programa durante a graduação.
Bloco 3:	Conhecer qual a proposta	Como a escola	Existe um currículo

¹⁴ Roteiro de entrevista, baseado no modelo sugerido por Amado (2014, p. 216) em que o autor denomina como uma espécie de “guião de entrevista”, que tem o intuito de preparar de forma profunda as entrevistas, “além de ser um instrumento que, na hora da realização da entrevista, ajuda a gerir questões e relações.” (Amado, p. 214)

Educação para as Relações étnico-raciais.	pedagógica da escola para o trabalho com as relações étnico-raciais.	trabalha essa temática?	reformulado para atender essa demanda? Há formação para professores e professoras sobre a temática? Existem casos ou conflitos raciais na escola? Como as professoras lidam com isso? Como você lida com isso?
Bloco 4: PET-Afirmação e Prática.	Identificar na prática pedagógica, a influência, ou não, do programa.	Na sua prática, como você trabalha com as questões referentes às relações étnico-raciais?	Você desenvolve ações nas datas comemorativas (13 de maio, folclore, 20 de novembro)? Quais as maiores dificuldades enfrentadas neste trabalho? Como as crianças / estudantes recebem as atividades propostas?

3- EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL – PET AFIRMAÇÃO

Tempo, acaso e significação... Drama... Vida...

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa historia. [...] No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, pelas práticas e significados de nossa cultura [...] Nesse moto continuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”. (FONTANA, 2005, p. 182)

Neste capítulo, buscamos apresentar a análise sobre a experiência das professoras no PET-Afirmação, trazendo, inicialmente, uma caracterização dos sujeitos da pesquisa, abordando como essas mulheres negras¹⁵, alunas egressas do PET-Afirmação, se tornaram professoras. Aqui, buscamos também relacionar neste diálogo, como esses sujeitos constituíram durante seu percurso de vida, sua auto-afirmação, entendendo como o Programa de Educação Tutorial – PET Afirmação contribuiu para o processo de constituição do pertencimento racial das professoras.

Para início de diálogo, ressaltamos aqui a relevância da educação enquanto fator essencial no processo de formação do sujeito, que possibilita caminhos para emancipação de um povo, “e que sempre nos invade a vida”, como bem nos aponta Brandão (2007, p. 7).

A educação existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais e, ali, sempre se espera, de dentro, ou sempre se diz para fora, que a sua missão é transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor [...] todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar [...], todos os dias misturamos a vida com a educação. (p. 7-12)

Essa educação, que se faz constantemente presente na vida em sociedade, seja em casa, nas ruas, nas escolas, nos diferentes grupos culturais, é compreendida por Brandão (2007), enquanto via de transformação do sujeito. Para Freire (2016), existem educações: 1. Aquela que se faz enquanto instrumento de libertação dos sujeitos e; 2. A que se

¹⁵Vale destacar duas questões importantes quando nos referimos às professoras, sujeitos desta pesquisa, como mulheres negras: 1. Suas autodeclarações, conforme abordaremos ao longo deste capítulo, e; 2. Estamos, também, utilizando a concepção de Moura (1977) no que se refere à classificação racial, quando diz que “negro é aquele de etnia que vinda de matrizes negras, conserva a sua cor próxima a essas matrizes, e por elementos de sua cultura, posição social e econômica, forma uma unidade que é tida como representativa do negro pela sociedade branca” (p. 20) Para ver mais, MOURA, Cloves. O NEGRO, DE BOM ESCRAVO A MAU CIDADÃO? 1977.

configura enquanto prática de opressão dos sujeitos, deixando assim de ser um ato de liberdade, para se pautar em prol da dominação. Assim como enfatiza Brandão(2007) a mesma educação que transforma pode também deseducar, fazendo justamente o contrario do que pensa, acerca do sentido transformador da educação.Em contrapartida, a educação libertadora(FREIRE2016) é incapaz de ser pensada enquanto prática de dominação, mas sim, como possibilidade de emancipação e tomada de consciência do sujeito oprimido, que consegue a partir daí, se (re) descobrir, enquanto sujeito construtor de sua própria história (FREIRE, 2016).

É pensando na importância da educação, enquanto instrumento de transformação do ser no mundo em que vive, que a escola deve ter como principio norteador, proporcionar uma formação humana, que evidencie a questão racial e cultural existente neste espaço(GOMES, 2001). Nesta direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de Historia e Cultura Afro-Brasileira e Africana, aponta ser papel fundamental da escola realizar suas atividades de “[...]forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano na sua integralidade, estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias”.¹⁶(BRASIL, 2004, p. 7).

A escola, enquanto um dos espaços de propagação da educação tem papel preponderante no processo de construção do sujeito enquanto cidadão, devendo ter suas diferenças e particularidades respeitadas, que fazem parte a todo o momento desse espaço de intensas relações sociais. Como ressaltaGomes (2005, p. 146) “Não há como negar que a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais que fazem parte do acontecer humano”, saberes, que devem ser a todo o momento valorizado, nas práticas educacionais dos educadores (as), que compreendem e percebem a importância de uma educação enquanto prática da liberdade.

Na visão de Freire (2016, p.9), “o processo de ensinar, que implica o de educar e vice-versa, envolve a “paixão de conhecer”, que nos insere numa busca prazerosa, ainda que nada fácil”. Educar nessa direção é enfrentar cotidianamente a prática educativa enquanto tarefa política, que exige comprometimento com o outro e trocas constantes, para que assim, possa se alcançar uma educação que realmente se faça igualitária e pluricultural.

¹⁶Compreendemos o referido termo, a partir da compreensão de Munanga (2007) em que estas minorias constituem, na verdade, maiorias silenciadas

Por isso, busca-se compreender como esses sujeitos construíram e constroem esse processo de tornar-se professor. As experiências das professoras influenciam diretamente na sua prática docente, sendo que a constituição do ser professora é histórica (FONTANA, 2005), tendo em vista que não se nasce professora, torna-se, influenciado por todo um contexto, no interior e no exterior do corpo docente, onde são apropriadas as vivências práticas e intelectuais, as normas que regem o cotidiano educativo, nas relações sociais de seu tempo. (IDEM, 2005)

Nesse sentido, é fundamental entender que o lugar social e histórico que ocupamos é determinante em nossas trajetórias (FONTANA, 2005). Esses fatores, tanto nos delinham, quanto nos delimitam sobre as nossas possibilidades de escolhas. Deste modo, é por meio desse processo, que nem sempre se dá de fato por “escolha”, e aqui entendemos escolha de acordo com as concepções de Zago (2006), não enquanto processo de preferência e predileção, mas sim como adesão, condição ou adaptação, impostos por inúmeros fatores, principalmente econômicos, que passam a se transformam no decorrer do processo em um ato de resistência, diante do contexto e das condições em que se vive. (FONTANA, 2005; ZAGO, 2006)

Nesta direção, quando perguntamos à Professora Luíza Mahín, sobre como se tornou professora, ela nos dá a seguinte resposta:

Eu não posso dizer assim que eu escolhi ser professora né, porque eu acho que, quando se é pobre, quando se é preta, quando se mora no campo, você não escolhe muita coisa [...] fazer um curso de licenciatura em pedagogia, foi mesmo a oportunidade que me surgiu. (LUÍZA MAHÍN, 2018)

Percebe-se na fala da professora, Luíza Mahín, que tornar-se professora, não foi de fato uma escolha, mas “[...] a oportunidade que me surgiu” (LUÍZA MAHÍN, 2018), diante dos fatores econômicos e de outros determinantes, como a condição social e racial, na qual ela pertence. Luíza Mahín, ainda enfatiza em sua fala, que sentiu desejo em cursar outra profissão, quando nos diz que: “[...] na verdade se eu fosse fazer um curso eu escolheria uma outra coisa, mas eu não tive muita oportunidade de escolher um curso pra fazer. ” (LUÍZA MAHÍN, 2018). Neste sentido, notamos que para a professora, o fato de ingressar no curso de licenciatura em Pedagogia, se dá não enquanto escolha, mas sim, como afirma Zago (2006), como adaptação ou ajuste diante das condições existentes.

Neste mesmo viés, as professoras Acotirene e Dandara expressam em suas falas, respectivamente:

Desde sempre, tive em minha mente que seria nutricionista, era o meu sonho o meu desejo, só que pobre não é quem escolhe a profissão, é a profissão que escolhe as pessoas, pelas condições de sair da cidade e tudo [...] Quando a UFRB veio pra Amargosa, aí acendeu aquela luz no fim do túnel. Nossa! Eu não posso fazer nutrição, mas posso fazer outro curso. (ACOTIRENE, 2018)

Já, pensei em ser engenheira civil, mas aí também vem a questão da condição financeira, questão de universidade que a gente não tinha né, a gente só tinha a universidade UFBA, na Capital do estado. Depois que a gente veio ter essa universidade interiorizada [...] e por ser um curso que teoricamente ele é caro né, mesmo numa instituição pública, mas é caro. (DANDARA, 2018)

Nota-se que as três professoras citadas apresentam que as condições sociais, culturais e principalmente econômicas da família, foram os fatores mais determinantes que influenciaram na adesão à docência. As professoras, Acotirene e Dandara, relatam ter tido desejo em escolher outros cursos para seguir suas carreiras, no entanto ser Nutricionista e Engenheira Civil se configurava enquanto algo distante a ser alcançado, pelo fato de não possuir uma situação econômica, possível de fazer com que permanecessem financeiramente em outras cidades. A fala das professoras nos permite perceber como “a origem social exerce forte influência no acesso as carreiras[...]” (ZAGO, 2006, p. 232), e como as desigualdades sociais são latentes em todas as instâncias, principalmente no campo educacional, de um modo geral.

Para Zago (2006), o sujeito que possui uma origem familiar, com condições econômicas superiores consequentemente terão mais chances de ingressar em “cursos de prestígio social relevantes”¹⁷, no qual tiveram a oportunidade de escolha, além de conseguirem permanecer e se manter em uma Universidade localizada em outros locais, que não o de origem do sujeito. É por isso que para a autora, falar de escolha é o mesmo que ocultar as diferenças e desigualdades existentes, principalmente em uma pátria que se insiste em perpetuar o mito da democracia racial¹⁸.

¹⁷Santos (2017) em seu estudo intitulado “Curso de Branco: Uma Abordagem sobre o Acesso e Permanência de Estudantes de Origem Popular nos Cursos de Saúde da Universidade Federal do Recôncavo”, enfatiza que “as universidades brasileiras, tradicionalmente tiveram entre seus cursos, aqueles chamados de “curso de elite”, os cursos de alto prestígio, dentre os quais estavam o Direito, a Medicina e as Engenharias.” (p. 31) e acrescenta “tratam-se de cursos superiores em que a entrada de jovens pretos e pobres, era estatisticamente improvável.” (p. 31). Nesta direção, os cursos de alto prestígio social nem sempre formam espaços de acesso dos sujeitos oriundos de camadas populares, mas sim daqueles que possuíam condições econômicas relevantes e alto capital cultural. Assim como esclarece Santos (2017), a criação de políticas afirmativas pode possibilitar a esses sujeitos acesso às universidades e a cursos considerados “superiores” dentro dos espaços acadêmicos.

¹⁸Vale salientar que, assim como aponta Munanga (2008), Gilberto Freire (1954) consolida o mito da Democracia Racial, a partir da mistura biológica e cultural entre as três raças, que exalta o Brasil enquanto país democrático, sem desigualdades e preconceito, que vive numa mutua convivência harmoniosa.

A oportunidade surge para as professoras, a partir das universidades interiorizadas, “*Depois que a gente veio ter essa universidade interiorizada.*” (DANDARA, 2018), completa a professora Acotirene, “*Quando a UFRB veio pra Amargosa, ai acendeu aquela luz no fim do túnel.*” (ACOTIRENE, 2018). A professora Luíza Mahin, também relata em sua fala que a oportunidade de se realizar uma graduação, próximo de sua cidade, se deu depois da interiorização das Universidades Federais, “*Na época que eu fui fazer, foi quando logo a UFRB surgiu no interior, aqui em Amargosa [...]*”. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, foi para as professoras uma oportunidade fundamental no alcance do ingresso no Ensino Superior, possibilitando a esses sujeitos que dificilmente sairiam do seu meio de origem, por inúmeros fatores determinantes, poder acessar este espaço, ainda que as professoras deixem explícito em suas falas, não terem sido o curso que almejavam enquanto carreira de suas vidas.

Nessa direção, como aponta Santos (2017) a política de expansão do sistema universitário público, como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni¹⁹, criadas durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, frente às fortes pressões dos movimentos negros e de outros movimentos sociais, favoreceu o acesso e permanência de inúmeros estudantes de camadas populares no Ensino Superior, com a criação de universidades interiorizadas.

Assim, como aponta o DECRETO Nº 6.096, DE 24 DE ABRIL DE 2007, que institui o programa, o REUNI tem como objetivo de: “ [...] criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais” (p. 28). Essa e dentre outras políticas criadas durante esse governo, possibilitaram o acesso de inúmeros sujeitos nas Universidades Públicas de Ensino, assim como a professora Dandara, Luíza Mainh e Acotirene, que percebiam nas universidades interiorizadas a possibilidade de almejar a formação superior, antes impossível de se alcançar.

A professora Dandara (2018) ainda relata qual foi sua perspectiva profissional com o ingresso na universidade, ela nos conta:

Eu pensei em atrelar, faço a licenciatura em matemática, vou ter o grau de licenciada e ai vou capacitar mais a parte da matemática [...] ai depois quem

¹⁹Segue em anexo as Diretrizes gerais para Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>

sabe faço a engenharia civil, mas eu sinto que eu tenho um compromisso com a educação.

A fala da professora expressa que o intuito de fazer um curso de licenciatura se dá pelo fato de obter uma graduação e de profissionalizar-se na área da matemática, para posteriormente ingressar no curso inicialmente desejado. No entanto, a professora demonstrou em sua fala que apesar da adesão ao curso, por perspectivas futuras, houve também durante esse processo uma identificação e responsabilidade com a educação, “*sinto que eu tenho um compromisso com a educação.*” (DANDARA, 2018)

A professora Dandara identifica esse sentimento em sua trajetória escolar, quando diz:

[...] eu sofria muita discriminação porque eu ia pra escola e como meu pai é agricultor e AC eu ajudava na lida né, eu ia pra escola com marca de corte de facão, de inchada e tal, e aí meus colegas me discriminavam em relação a isso [...] eu prometi pra mim mesma que eu faria com que os filhos dos meus colegas, desses meus colegas, que a educação deles dependeriam de mim. (DANDARA, 2018)

As situações de discriminação enfrentadas pela professora Dandara, a fez também pensar na educação enquanto seu meio profissional, principalmente como forma de reverter situações no qual a professora passou no seu período escolar, e que outros sujeitos também estão vulneráveis a passar. Nesta direção, Freire (2016, p. 63) enfatiza que:

Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos, e essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos.

Desta maneira, a professora Dandara ao tomar consciência de si e de sua história, ao libertar-se da condição de oprimida, escolhe lutar contra as formas de opressão, outrora já vivenciadas por ela, buscando por meio da docência, subverter as práticas discriminatórias ainda existentes no meio educacional.

Com algumas situações semelhantes às demais professoras, sobre como se deu a escolha da docência como profissão, a professora Anastácia, que atua na área de educação física, nos disse que:

Inicialmente eu não queria ser professora, eu não vou te dizer (pausa). Não era uma meta da minha vida ser professora. [...] minha perspectiva era de ingressar no curso de enfermagem ou de saúde coletiva [...] Quando eu ingressei no Curso de Ed. Física, também ingressei no curso técnico de enfermagem, aí eu vi que não queria o curso técnico de enfermagem e acabei me apaixonando pela Ed. Física, [...] e acabei me apaixonando por ser professora. (ANASTÁCIA, 2018)

Tornar-se professora não era uma meta almejada pela Professora Anastácia. No entanto diferente das demais, a professora Anastácia, que tinha perspectivas de inicialmente entrar em outro curso que não a docência, teve a oportunidade de ingressar tanto no curso de licenciatura, quanto no curso que almejava como escolha de sua carreira. Durante esse processo de experimentação entre os dois cursos, a professora expressa ter se identificado com a licenciatura em Ed. Física “*eu comecei a me apaixonar pelo curso de Ed. Física[...]*”, motivo que a levou a construir um gosto pela docência “*e acabei me apaixonando por ser professora*” (ANASTÁCIA, 2018).

Apesar de não terem se imaginado professoras e mesmo não tendo muitas opções de escolha quanto ao curso desejado, a docência se entrelaça na vida desses sujeitos, enquanto percurso de aprendizagem, tecidas no tempo e nas suas vivências (Fontana, 2016). Analisando as falas das professoras entrevistadas, todas relatam não ter sido a docência uma área desejada, no entanto durante o processo de formação, ou nas próprias relações com o trabalho e com o contato com a prática, fizeram com que o prazer pela docência fosse construído. Como esclarece a professora Acotirene (2018): “[...] *fui vivenciando o mundo acadêmico, fui me descobrindo [...] Pedagogia, hoje é uma área que eu gosto, a educação hoje é uma área que eu gosto, apesar de todos os trampos e barrancos.*” Nesta mesma direção, a professora Luíza Mainh (2018) nos diz que: “*depois que eu já estava no curso, eu passei a gostar do curso, né, e a entender que era aquilo mesmo que eu queria pra minha vida, ser professora [...]*”.

As falas das professoras, Luíza Mainh e Acotirene refletem que, além da adesão, adaptação ou ajuste diante da opção de curso realizado, neste caso a docência, houve também durante o processo de formação, uma relação com a licenciatura, em que o tornar-se professoras passava a se constituir partir daí. A professora Acotirene (2018), pontua o descontentamento com algumas dificuldades enfrentadas na educação quando diz, “*apesar de todos os trampos e barrancos*”, e acrescenta: “*Atuar numa rede particular não é fácil*”. As dificuldades que o “ser professor” enfrentam cotidianamente, com a realidade da educação

escolar brasileira, neste caso da professora, se tratando especialmente de uma rede particular de ensino, a direciona a sentir certo descontentamento com a docência.

As falas das professoras sobre como se tornaram professoras, nos leva a refletir que o processo de constituição da identidade docente se dá com o tempo e por meio das inúmeras experiências de significação e ressignificação ao longo das vivências. Assim como aponta Fontana (2005, p. 182) ao afirmar que, “no tempo nos constituímos, relembramos, repetimos e nos transformamos, capitulamos e resistimos mediados pelo outro, mediados pelas práticas e significados de nossa cultura”. É por meio do tempo que aprendemos com o outro e (re) significamos no decorrer desse processo à profissão docente, ao passo que também durante essas vivências, nos (re) significamos constantemente, e esse é o caminho para que se possa haver mudanças na própria educação, no qual tenhamos educadores afirmados quanto a sua importância e compromisso profissional.

Nesta direção, nos cabe pensar que, é fundamental dar um novo significado a constituição da identidade docente, principalmente diante da desvalorização profissional dos educadores e educadoras e da própria escola (Libâneo, 2010), perante a sociedade brasileira, pois há, assim como aponta Libâneo (2010, p. 49) “uma tendência de desprofissionalização e de decréscimo do conceito social da profissão”, que antes era percebida com respeito e reconhecimento e nos dias atuais tem ganhado espaço para a desvalorização e descrédito social, decorrente de inúmeros fatores, como as condições de salário, a precariedade da formação e das condições de trabalho, que como consequência tem subalternizado a profissão docente (IBDEM, 2010).

Fatores que podem ter influenciado na rejeição inicial das professoras entrevistadas sobre a escolha da docência como carreira a ser seguida. Assim como aponta Libâneo (2010), esta desvalorização da profissão docente tem ocasionado consequências, como a própria redução da procura dos cursos e a preterição da licenciatura ou pedagogia como última opção a ser seguida enquanto carreira profissional. No entanto, mesmo com os desafios, é necessário que o educador enquanto sujeito político busque “resgatar a profissionalidade do professor, redefinir as características da profissão, fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho” (IBDEM, 2010, p. 49) lutando para ter seus direitos garantidos e reconfigurando a imagem que tem sido construída do próprio profissional de educação.

Mesmo não sendo a docência, uma escolha inicial para seguir suas trajetórias profissionais, nota-se nas falas das professoras entrevistadas que o compromisso profissional e a responsabilidade enquanto docentes se fazem presentes. Nesta direção, Libâneo (2006)

ênfatiza que o trabalho docente deve ter como ponto de partida o compromisso social e ético, frente às inúmeras demandas sociais colocadas no espaço escolar. Para isso, é necessário que “o compromisso social expresso primordialmente na competência profissional, seja exercido no âmbito da vida social e política” (IBDEM, p. 45). A docência aqui é compreendida enquanto ato político, de luta e busca por melhores condições de direitos e por uma escola que se faça democrática. É nesse sentido que Freire (1997, p. 32), nos conduz a pensar que:

A prática educativa, pelo contrário, é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca. Estamos intrinsecamente a eles ligados no seu processo de conhecimento. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso. Mas podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo.

É necessário que o exercício profissional docente, envolva comprometimento social e político, compreendendo que o ato de ensinar, exige do professor, que luta por uma educação libertadora, inúmeras responsabilidades, frente às questões sociais existentes no cotidiano escolar. Desta maneira, ensinar não é meramente transferir conhecimento, mas sim criar a todo o momento possibilidades para sua construção (FREIRE, 2016), a fim de que o educando se perceba enquanto agente ativo no mundo e na dinâmica social vigente, e a partir desta constatação, consiga refletir acerca desta dinâmica e contribuir para mudanças sociais a curto, médio e longo prazo.

Pensando na perspectiva em que somos todos seres inacabados (FREIRE, 2016), em constante processo de construção, para as professoras entrevistadas, tornar-se professor nos faz perceber que a construção do ser docente se dá gradativamente, no contato com as diferentes experiências e sujeitos, que requer mudanças, compromisso, e uma ação intencional, sobre a qual é preciso permanente processo de reflexão sobre si e sobre sua prática.

3.1 As professoras e o PET: do ser parda ao ser negra

Ser negro ou ser preto no Brasil, não é uma tarefa fácil, ao contrário, principalmente se considerarmos que os modelos *positivos* e de *sucesso* são muito pouco (ou quase nada) divulgados. (SANTOS, 2009, p. 112)

Mesmo após o período da escravidão, os sujeitos negros passam a ser alvos da discriminação racial, vivenciando diante disso a exclusão social. Relegados a uma condição marginal frente à sociedade, como aponta Schwarcz (2012), “a liberdade não significou igualdade”, pelo contrário, continuou a ser perpetuada ganhando uma nova roupagem, oprimindo esses sujeitos.

Estes, lançados à própria sorte, vivenciaram uma sociedade que além de não oferecer oportunidades de ascensão social para os libertos, legitimava teorias que influenciavam de forma tamanha no enraizamento do racismo estrutural no Brasil, as quais foram denominadas teorias raciais²⁰. No final do século XIX e início do XX essas teorias raciais deram status científico às desigualdades (SCHWARCZ, 2012; MUNANGA, 2008), tendo sempre como aporte o conceito biológico de raça²¹, no qual classificava os seres humanos de acordo com suas características fisiológicas e evolutivas, justificando a superioridade de alguns grupos sobre outros. Para Schwarcz (2014), essas teorias se constituíram como uma ferramenta eficiente para julgar e classificar os povos e culturas, constituindo-se assim no Brasil, um “laboratório racial”²²(SCHWARCZ, 2012), no qual inúmeros autores passam a defender a naturalização da inferioridade e degenerescência da raça negra, enquanto biologicamente a raça branca ocupava posição superior. (MUNANGA, 2008; SCHWARCZ, 2012)

Tais teorias, assim como aponta Schwarcz (2012) foram cruciais para “assolar o ambiente nacional, que se encontrava carregado de teorias pessimistas com relação à miscigenação – que por vezes previam a falência da nação, por vezes o (necessário) branqueamento”(IBDEM, 2012, p. 28). A mestiçagem, de acordo com Munanga(2008) oriunda do cruzamento entre as três raças, (branca, negra e índia) passa a ser durante certo

²⁰As Teorias raciais, sustentadas no Brasil no século XIX “deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. O fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais” (Munanga, atribuindo à raça branca valores positivos e superiores em detrimento da raça negra, no qual foi determinada pelo cientificismo da época enquanto incapaz e inferior).

²¹ O conceito de raça que se estrutura no século XIX é o biológico. No entanto, neste trabalho entendemos o conceito de raça no seu sentido político, raça é, pois, “na realidade uma construção social, política e cultural produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico.” (GOMES, 2005, p. 49). Também nos apoiamos em Schwarcz (2012) quando aponta o conceito de raça enquanto categoria de marcador social de diferenças “uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertencem a ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas.”

²²Schwarcz (2012, p. 34) aponta em seus estudos que o Brasil passa a se constituir como um grande laboratório racial no início do século XIX, quando a grande ciência deste século começa a se utilizar dos modelos Darwinistas sociais, a fim de classificar os povos e culturas enquanto inferiores e superiores.

período, pauta de discussão de inúmeros autores²³, que entendiam a mestiçagem como uma forma de levar a nação Brasileira a se constituir inteiramente branca, ao passo que alguns a compreendia apenas enquanto retardo do enegrecimento da população, mas não enquanto solução eficaz para sua erradicação. (MUNANGA,2008). O autor ainda afirma que a busca de uma identidade única para o país baseada nas teorias raciais biológicas, já não mais passa a servir diante da nova configuração política que fazia-se o Brasil, e tinha como foco principal o desenvolvimento social, se tornando ultrapassadas, dando espaço a novas teorias, dentre elas a democracia racial.

Neste contexto, a constituição da identidade brasileira, passa a ser baseada, a partir de três matrizes culturais, a africana, a indígena e a europeia, contudo em um processo de classificar a matriz europeia enquanto superior, fato que influenciou na inferiorização das demais culturas e potencializou a consolidação do racismo, bem como a sua camuflagem na sociedade brasileira. De acordo com Munanga:

[...] lentamente o mito da democracia racial: [...] exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos, permitindo as elites dominantes dissimular as desigualdades e impedindo os membros das comunidades não-brancas de terem consciência de seus sutis mecanismos de exclusão na qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2004, p. 89).

Dessa forma, o mito da democracia racial, passa a mascarar as desigualdades raciais, sociais e econômicas, vivenciadas principalmente pela população negra, sustentando a ideologia de que vivemos todos em constante harmonia e igualdade, o que na verdade nunca foi o caso do país em que vivemos(MUNANGA, 2008).A chamada democracia racial esconde em seu íntimo, o racismo, que se mantém e se estrutura nas diversas instâncias da nossa sociedade. Para Schwarcz (2012), o racismo²⁴ no Brasil é marcado de uma forma diferenciada, em que é “negado publicamente e praticado na intimidade” (IBDEM, pg. 11), situações que de acordo com Munanga (2013), é também reproduzida por meio da educação,

²³ Para Munanga(2008), alguns intelectuais da época como Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim,Nina Rodrigues,João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre e, dentre outros, tentavam defender em suas teorias, a inferioridade das raças não brancas, ou a sua total aniquilação por meio do branqueamento social, na busca de encontrar uma identidade étnica para o país.

²⁴Para Gomes, o conceito de racismo esta ligado a “um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação às pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias e imagens referentes aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira.” (p. 2005, 52)

que acontece inicialmente no meio familiar, em seguida nas escolas, e se expandindo para as demais esferas sociais, perpetuando assim as desigualdades existentes, e as mazelas do racismo frente à sociedade.

Por isso, tornar-se negro, nunca foi algo fácil de constituir ou afirmar no Brasil, um país que insiste em invisibilizar o racismo e o sujeito negro, dificultando desta forma a construção de uma identidade que “desde a época da colonização foi marcada pela falta” (SCHWARCZ, 2012, p.29). Assim como esclarece Santos (2009, p. 112), “ser negro ou ser preto no Brasil, não é uma tarefa fácil”, quando se vive em uma sociedade marcadamente racista e que apresenta ao sujeito negro um referencial a ser seguido, que não a sua cultura e história.

Identificar-se enquanto negro, se constitui como um processo lento, que exige (re) construção constante, diante das “violências” do racismo, que se manifestam até os dias atuais de forma agravadora (SOUZA, 1983). E partindo da compreensão de que o PET-Afirmação tem como objetivo possibilitar aos participantes uma formação acadêmica e sócio-política, a partir de discussões em grupo, em torno de temáticas que envolvam raça, negritude, relações étnico-raciais, acesso e permanência no ensino superior, dentre outras temáticas, ligadas a essas discussões, como também o desenvolvimento de ações internas e externas que complementam esse processo formativo, como os seminários internos (discussões de livros, textos e pesquisas) e externos (participação dos alunos integrantes em oficinas nas escolas, encontros e eventos). Conforme já apresentado, neste trabalho é que buscamos conhecer quais implicações existem na formação acadêmica e na prática docente, no processo de constituição das auto declarações raciais das professoras, alunas egressas desse programa.

A respeito desta questão, quando perguntamos à professora Anastácia(2018), sobre como se auto declara, nos aponta que: *“Hoje eu me declaro negra [...] Porque como você sabe, hoje no Brasil o preconceito, e assim... a gente se denomina muito pela cor da pele, não é pela sua raça, é pela cor [...]Então, eu me declarava parda, me sentia parda e muitas vezes me sentia até branca.”* Perceber-se enquanto negra, não foi para a professora Anastácia um processo que se deu desde sua infância. A professora, que antes se declarava parda e até branca, aponta em sua fala, as marcas dos efeitos do racismo, reconhecendo seu pertencimento racial apenas pelo tom da pele.

Assim como aponta Schwarcz (2012), com o diversificado sistema de marcação de diferenças existentes no Brasil, os determinantes cor/classe social e branqueamento, se fazem presentes na ideologia de nossa sociedade brasileira, “no lugar de uma definição precisa, no

país usa-se mais a cor, do que conceitos como raça quando é preciso identificar a pessoa alheia ou a si própria” (IBDEM, 2012, p. 95). No Brasil se o sujeito não branco possui traços fenóticos próximo ao da cultura Branca, é considerado “menos negro” sendo classificado pela sociedade como pardo, moreno, mulato, ou até branco, dentre as outras inúmeras definições de cores, no imaginário social. Esses sujeitos, imprimindo os valores da cultura dominante passam a ser bem aceitos, assim como o sujeito não branco que possui uma condição social econômica elevada é bem visto e admitido, pela cultura dominante enquanto sujeito de “alma branca”, ganhando deste modo, possibilidades para ser aceito no grupo branco. (IBDEM, 2012). Nesta direção, raça não é só percebido no Brasil como marca física, mas também é definida a partir da posição social que o sujeito não branco ocupa na sociedade (SCHWARCZ, 2012; MUNANGA, 2005).

No país em que, quanto mais branco melhor, e que deixa nitidamente marcado no meio social quais valores, costumes e cultura que se faz dominante, negar-se enquanto negro e declarar-se enquanto parda ou branca é considerado entre a população negra, uma válvula de escape (SCHWARCZ, 2012; MUNANGA, 2005).

Nesta direção, para SCHWARCZ (2012), o termo pardo no Censo Demográfico esta entre as cinco categorias de demarcação de cor ou raça, dentre essas estão: branco, preto, parda, amarela e indígena. Em seus estudos, a autora enfatiza que a categoria parda no Censo de 1950 foi criada com intuito de designar, aqueles que se declaravam índios, caboclos, mulatos ou morenos ou como forma de incluir aqueles que não sabiam, a qual categoria pertencer. Já no Censo de 1950, foi enquadrada nesta categoria, os mulatos, os mestiços, os índios, os caboclos, os mamelucos, e aqueles que não sabiam a qual grupo se incluir. (SCHWARCZ, 2012) Deste modo, “o termo pardo surge como um verdadeiro saco de gatos, ou como a “sobra do censo”. O nome mais se parece como um curinga: tudo que não cabe em outros lugares encaixa-se aqui” (Ibdem, 2012, p. 97). O termo pardo é aqui entendido como um “tapa buraco”, diante das indefinições dos sujeitos quanto a sua autodeclaração, que de todo modo só reflete nas incertezas, as marcas do racismo. (SCHWARCZ, 2012)

Ainda de acordo com SCHWARCZ (2012), o termo pardo também é considerado enquanto uma categoria-resto. Nesta categoria, que inclui em sua maioria aqueles que não se auto-afirmam enquanto negros, nem como brancos, se enquadrando assim enquanto pardo. Segundo a autora:

Dentre as categorias oficiais há branco, negro, amarelo, vermelho e pardo – na intimidade ou no poderoso discurso do senso comum, pardo é moreno[...] Pardo é pois um termo paradoxal e de difícil tradução. Na linguagem oficial representa uma incógnita, já na popular tem cor definida e é silenciosa, a semelhança do racismo vigente em nosso país.(p. 98)

Assim, como o racismo vigente em todas as instancias da nossa sociedade, a categoria pardosa faz silenciosa, é como se fosse uma válvula de escape, para aqueles que buscam, não se declarar enquanto negros e que encontram no quesito “cor” possibilidades de se aproximar daquilo que foi construído ideologicamente em seu consciente como positivo.

Em direção semelhante à professora Acotirene (2018), quando nos responde sobre essa questão: *“Eu sou negra [...] Olha na adolescência eu passei por um processo muito doloroso [...] Por um tempo eu tinha em minha cabeça que, por exemplo, nas férias que se eu não tomasse sol minha pele ficaria mais clara. Então, eu passei por isso né”* (Acotirene, 2018), sua fala nos faz também pensar sobre o violento processo de ideal do branqueamento, no qual inúmeros sujeitos negros vivenciam.

A fala da professora nos faz refletir sobre a violência do racismo, em como ele “mata” aos poucos a identidade do sujeito negro. Não tomar sol era uma das estratégias, relatada pela professora durante a sua trajetória, para poder se sentir “menos negra”, e se aproximar do ideal branco. Assim, como aponta Souza (1983, p. 20) “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa e repouso, por uma dupla injunção: a de encarar o corpo e os ideais do sujeito branco e a de recusar, negar e anular, a presença do corpo negro”.

O processo de negação da cultura, valores e costumes do grupo racial negro, é algo construído. As crianças assim como esclarece Ferreira (2009), desde muito cedo crescem com uma visão no qual o grupo dominante e os padrões ideais que operam no meio social é o branco. Não se sentir representada ou pertencente ao padrão operante é a partir daí uma violência contra o sujeito, que ao não encontrar-se positivamente busca se enquadrar de algum modo ao determinado grupo considerado aceito frente à sociedade (IBDEM, 2009), aliviando o desconforto, e anulando aos poucos as características do corpo negro.

Diferente das Professoras citadas acima, a professora Luiza Mahin, aponta o seguinte sobre sua auto afirmação: *“Me auto-declaro negra [...] nunca tive, como é que eu digo (risos), dificuldade de me auto declarar negra, mesmo porque minha família é toda negra”*. A professora Luiza Mahin, expressa em sua fala não ter tido dificuldade quanto ao seu pertencimento racial, reconhecendo-se enquanto negra, sendo sua família seu referencial.

Neste sentido, assim como aponta Cavalleiro (1998) o meio familiar é uma das bases iniciais em que as crianças iniciam seu processo de aprendizagem, e é neste meio que deve/deveria ser desempenhada uma educação que discerne acerca de algumas questões, que estão incutidas na sociedade. É fundamental que os familiares discutam sobre o racismo existente, e sobre a diversidade racial, principalmente quando se trata de famílias negras, pois “tal conhecimento aparece como uma forma da criança receber referenciais positivos e fortalecer sua auto-estima”(IBDEM, 1998). Nesta mesma direção, Souza (1983, p. 77) nos expõe que “a possibilidade de construir uma identidade negra – tarefa eminentemente política – exige como condição imprescindível a contestação do modelo advindo das figuras primeiras – pais ou substitutos – que lhe ensinam a ser uma caricatura do branco”. Neste sentido, é a partir do rompimento desse modelo eurocêntrico, que só se dá a partir da tomada de consciência do sujeito negra, acerca da sua história, das lutas e resistências mediante as situações de opressão impostas, que permitirão a esses sujeitos construir uma identidade negra positiva.

As crianças negras encontram em seus pais uma forma de se representar, no entanto quanto se trata das famílias negras essa representatividade, acerca da questão racial, nem sempre é percebida de maneira positiva, o padrão de belo, correto e adequado que é apresentado ao sujeito negro desde sua infância, o faz se afastar aos poucos da sua identidade racial, buscando assim se enquadrar nos padrões eurocêntricos para driblar a violência do racismo(CAVALLEIRO, 1998). Encontramos concordância desta realidade, também, nos estudos de Nogueira (1998,p. 147)“já nos primeiros anos de vida, tanto as crianças brancas como as de cor aprendem a valorizar a cor clara e os demais traços “caucasóides” e a menosprezar a cor escura e os demais traços ‘negróides’”. Todos esses fatores de negação têm sido reproduzidos constantemente pela sociedade brasileira, que insiste em negar a violência do racismo, perpetuando assim a exclusão e inferioridade de uma população que mediante a toda essa construção negativa busca resistir a essas mazelas.

Nesta mesma direção, quando perguntamos sobre como a professora Dandara (2018) construiu o seu sentimento de pertencimento racial, nos aponta que: “*Eu me declaro negra [...] eu vim ter segurança mesmo no ensino superior, após ingressar no PET Afirmação[...]*”. A professora Dandara, diz se auto afirmar com segurança enquanto negra, após sua entrada no programa PET Afirmação, no qual fez parte durante sua trajetória no ensino superior. Sobre sua autoafirmação e sua ligação com o programa, a professora ainda aponta que: “*Ingressei no PET Afirmação e as abordagens teóricas foram de certa forma me encorajando também, porque é desafiador você se auto declarar*”. O acesso às leituras e discussões sobre a temática

desenvolvidas no programa, pode possibilitar a professora Dandara, a construção de uma identidade negra positiva, que se configura para ela enquanto algo desafiador.

Nesta direção, assim como aponta Gomes (2005), o processo de construção da identidade negra positiva não é em nada simples, principalmente quando se vive em uma sociedade marcada pelo racismo, que ensina desde muito cedo aos sujeitos negros não amar os seus traços, nem tampouco a cor de sua pele. Esse desafio de negar o que se é, para ser aceito socialmente, é vivenciado constantemente pela população negra, por isso construir um sentimento de pertencimento racial nem sempre é fácil, se constituindo de maneira gradativa e processual, a partir das relações entre os sujeitos (GOMES, 2005). Vale ressaltar que compreendemos aqui, identidade negra enquanto “construção social, histórica, cultural e plural” e, sobretudo política, somente efetivada por meio da tomada de consciência do sujeito negro, frente à sociedade racista e desigual na qual se insere.

Assim como Dandara, as professoras Acotirene, Anastácia e Luiza Mainh, relacionam a construção do seu pertencimento racial com a sua participação durante o programa Pet-Afirmação:

[...] mas aí ao adentrar na universidade, no 6º semestre [...] uma amiga minha me falou que tava participando de um projeto que era o PETAFIRMAÇÃO [...] Eu era aquela que esticava os cabelos, de prancha, alisante, então quando eu vi as outras naquele processo que tava também de transição, de se redescobrir, você percebe que não tá sozinha no mundo, que existe pessoas que pensam naqueles que estão excluídos que são descriminalizados, então foi o que me fez dar assim aquele clique, e permaneci no projeto até a conclusão do curso.(ACOTIRENE, 2018)

Depois que eu entrei no processo da universidade, comecei a sofrer o preconceito de que era preto. Então eu sofri muito na universidade, porque meus professores eram muito professores que eram do Sul, então eu tive muita dificuldade, e assim eu sentia que eles, é... muitos duvidava da minha capacidade e tal, e mesmo assim eu me sentia assim sabe? Muito fragilizada na época. Então foi quando comecei a participar do Pet, e aí durante as discussões, a formação que tem todo um processo do Pet, foi quando eu me auto entendi que eu era mulher negra [...] (ANASTÁCIA, 2018)

[...] claro que depois da universidade a gente passa a se afirmar com mais firmeza, com mais empoderamento, né, porque a universidade e, sobretudo o Projeto de Educação Tutorial, né, o Pet, que eu trabalhei um período, ele discutia sobre isso e de certa forma nos ajudou a nos empoderar com relação a essa afirmação. (LUIZA MAHIN, 2018)

As três professoras apontam em suas falas ter construído sua auto-afirmação durante sua participação no programa PET AFIRMAÇÃO, após sua entrada na vida universitária. Para a professora Acotirene, o PET se estabeleceu como uma forma “de se redescobrir, e

perceber que você não tá sozinha no mundo, que existe pessoas que pensam naqueles que estão excluídos que são descriminalizados” (Acotirene, 2018). Nesta direção, o programa em que a professora fez parte, não só possibilitou (re) significar sua auto-afirmação, como também encontrou no grupo, um espaço no qual pudesse se sentir pertencente em que pudesse se perceber no outro, construindo a partir do coletivo uma nova auto estima, quanto a sua identidade, assim como aponta a professora Acotirene (2018) ao lembrar suas características antes de sua entrada no Programa: *Eu era aquela que esticava os cabelos, de prancha, alisante[...]”.*

A professora Anastácia, estudante de Educação Física, evidencia em sua fala o desconforto vivenciado ao sofrer preconceitos durante sua entrada na vida universitária, praticados por seus professores, que de acordo a professora, eram oriundos do Sul do País. O espaço universitário, assim como os outros meios sociais também é carregado de relações de poder, que em muito, discrimina e exclui os sujeitos negros de camadas populares. (SANTOS, 2009) Este espaço que por muito tempo se fez elitista e branco, atualmente tem sido ocupado pelos sujeitos negros, após a criação de políticas públicas e afirmativas, conquistadas através de muitas lutas dos movimentos negros sociais e de outros movimentos, que reivindicavam o direito da população negra, pelo acesso aos espaços educacionais.

Contudo, mesmo após as inúmeras mudanças e avanços, ser preto e de camada popular no espaço universidade não é fácil, pois segundo Santos (2009, p.187) “inadaptação, mal-estar, estranhamento e discriminação, entram em sena nas salas de aula da universidade, aqui comparada a um espaço de posições sociais, no qual um bem é produzido, consumido e classificado – neste caso em específico o conhecimento. ” Para a autora, o espaço universitário, ainda se faz elitista, com relações de poder, assim como toda estrutura do sistema educacional, no qual exclui os sujeitos pobres, em sua maioria negros, que ou não conseguem permanecer por todos os fatores já apontados por Santos, como também pela dupla jornada como estudante e trabalhador.

Sobre o sentimento de não pertencimento e de exclusão, a professora Anastácia, nos aponta que: *“Depois que eu entrei no processo da universidade, comecei a sofrer o preconceito de que era preto. Então eu sofri muito na universidade, porque meus professores eram muito professores que eram do Sul, então eu tive muita dificuldade [...]”.* Para Anastácia, sua entrada na vida universitária foi marcada pelo racismo, no qual ela aponta como *“preconceito de que era preto” (ANASTÁCIA, 2018),* presente também nesses espaços sociais. A fala da professora denuncia o racismo também existente nesses espaços e a falta de

pertencimento pela não adaptação ao espaço acadêmico, no qual os sujeitos que derivam de camadas populares têm enfrentado, dentro da academia.

O racismo presente no espaço e as situações de desconforto vivenciadas com seus professores evidenciam a falta de sensibilidade diante da situação inicial de alguns estudantes que possuem uma realidade social e cultural totalmente diferente daquilo que o meio acadêmico impõe, *“então eu tive muita dificuldade, e assim eu sentia que eles, é... muitos duvidava da minha capacidade e tal, e mesmo assim eu me sentia assim sabe? Muito fragilizada na época.”*

Nesta direção, para Oliveira e Santos (2017) o espaço educacional como um todo reflete um poder simbólico, que quando mal manipulado ou ao sobressair apenas os valores, cultura e símbolos, de um determinado grupo, considerado dominante, acaba por desfavorecer o desempenho do sujeito de camadas populares, em detrimento do outro. Eis que pouco se existe na prática, o que muito preconiza as Leis educacionais, equidade de direitos. Os sujeitos “desfavorecidos” de capital cultural²⁵ passam a sentir no seio desse espaço as desigualdades sociais existentes, que a todo tempo o marginaliza e o leva a ser excluindo desse processo. (IBDEM, 2017)

Para Santos (2017) “se o ambiente acadêmico gera um efeito inibidor na maioria das pessoas, esse efeito é muito maior naqueles que possuem histórias já marcadas pelo sentimento de rejeição, estranhamento ou inadequação social” (p. 45). O sofrimento vivido pela professora Anastácia, durante sua trajetória acadêmica reflete evidências do racismo institucional, presente também nas instituições de ensino superior, espaço que assim como preconiza o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013):

[...] devem elaborar uma pedagogia antiracista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeitos de direitos, bem como se posicionar formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação. (BRASIL, p. 52)

²⁵Para Oliveira e Santos (2017) Apud. Bourdieu (1982), Capital Cultural “é todo aquele valor cultural transmitido de pais para filhos, ou seja, são seus hábitos, costumes, e gostos, que pode ou não ser totalmente incorporado pelo indivíduo.” (p. 232)

Os Cursos oferecidos nos espaços de Ensino Superior devem abarcar em seus projetos institucionais e planos de cursos o ensino para as relações Étnico raciais, fomentando uma formação antiracista, tanto para aqueles que buscam atuar na área da educação, bem como nas outras demais áreas profissionais. (BRASIL, 2013)

Desta maneira, o Programa de Educação Tutorial - PET Afirmação é apontado pelas professoras como esse espaço formador, voltado para a questão da igualdade e diversidade, na busca de se alcançar uma educação superior que se faça antidiscriminatória. Para as professoras, o envolvimento com o programa pode possibilitar o acesso a discussões e formações, talvez antes desconhecidas, possibilitando a tomada de consciência acerca das concepções ideológicas que sustentam a idéia de inferioridade do negro, no qual aprisiona o sujeito numa imagem alienada acerca do seu eu e sobre as situações de opressão e discriminação vivenciadas pela população negra. (SOUZA, 1983)

A construção dessa tomada de consciência de acordo com Ferreira (2009) é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade negra positiva, no qual ocorre um momento de impacto em que os sujeitos passam a ter compreensão das discriminações vivenciadas, e de não mais perceber o branco enquanto padrão ideal a ser igualado, constituindo a partir disto, uma nova identidade, que requer uma constante construção e reconstrução. A participação em um programa com uma de suas vertentes voltadas para questões sobre raça, diversidade, dentre outras discussões, pode possibilitar as professoras, antes alunas egressas, possibilidades para (re) construir o seu pertencimento étnico racial, *“foi quando eu me auto entendi que eu era mulher negra [...]” (ANASTÁCIA, 2018)*, *“[...] o Pet, que eu trabalhei um período, ele discutia sobre isso e de certa forma nos ajudou a nos empoderar com relação a essa afirmação.” (LUIZA MAHIN, 2018).*

Neste sentido, Santos (2017) nos leva refletir, que:

[...] a existência de alguns grupos de pesquisa ou mesmo a presença de professores negros e ativistas tem dado a esses estudantes um novo significado [...] É no interior dos grupos que muitos estudantes passam a ter consciência do seu pertencimento racial e acessam literaturas até então fora do seu alcance (p. 47)

Neste sentido, os grupos de pesquisas e programas como o Pet Afirmação têm possibilitado a esses sujeitos, uma formação sobre essas temáticas durante a vida universitária, que por muitas vezes se fizeram ausentes em suas trajetórias. Quando

perguntamos como as professoras vêm o Pet- Afirmação, a professora Anastácia expressa à seguinte fala:

O PET pra mim foi mais do que formação acadêmica, foi uma formação pessoal, pra me construir enquanto mulher, saber minha constituição enquanto mulher negra na sociedade, meu papel, assim, minha responsabilidade enquanto professora, e de muitos alunos negros. (ANASTÁCIA, 2018)

Há professora Anastácia, enfatiza em sua fala a contribuição do Programa PET Afirmação, não apenas para sua formação acadêmica, mas também pessoal, ao favorecer a sua constituição “*enquanto mulher [...] enquanto mulher negra na sociedade*”(ANASTÁCIA, 2018). Foi também através do projeto que a professora diz ter tomado consciência da sua responsabilidade enquanto docentes de muitos alunos negros, que ocupam os espaços das escolas públicas e que pouco tem tido acesso a história da cultura de seu povo, que em muito se faz ausente nos espaços escolares. (ABRAMOWICZ, et. al., 2010)

Em direção semelhante à Anastácia, a professora Luiza Mainh, expressa que:

O PET ele é importante nesse sentido, tanto do sujeito se reconhecer, se afirmar, se auto, né, valoriza. Então ele ajuda nesse campo, mas ele também ajuda a gente a se constituir enquanto sujeito, e a se permanecer nesse ambiente [...] nesse universo, nessa universidade, que exige tanto do sujeito. (LUIZA MAINH, 2018)

O PET assim como expressado pela professora Anastácia, foi para professora Luiza Mainh, um espaço de formação pessoal enquanto sujeito, que se reconhece, auto afirma e se auto valoriza. A professora também aponta em sua fala a contribuição do PET, enquanto meio para sua permanência durante sua trajetória universitária, “*então ele ajuda tanto nesse campo simbólico, vamos dizer assim, como também no campo material, porque vou repetir novamente, uma estudante que veio do campo, preta, pobre se manter numa universidade não é fácil.*” Desta maneira, o programa Pet Afirmação foi para professora, uma das possibilidades de garantia da sua permanência tanto simbólica quanto material, no espaço acadêmico, que pouco assegura a esses sujeitos, principalmente aqueles oriundos de camadas populares, possibilidades de permanecer. Os conceitos de permanência aqui são fundamentados a partir das concepções de Santos (2017):

A permanência material que requer condições materiais objetivas para vivenciar a universidade, tais como dinheiro para alimentação, moradia, transporte, compra de equipamentos e aquisição de material bibliográfico, etc.; e a forma simbólica da permanência, que está associada a uma constância do indivíduo no ensino superior que permita sua transformação, a partilha com seus pares e o pertencimento ao ambiente universitário. (p. 38)

Nesta direção, assim como aponta a autora, os grupos de pesquisa, iniciação científica e programas institucionais ou até coletivos de estudantes, tem sido para inúmeros discentes uma das possibilidades de encontrar condições financeiras para suprir suas necessidades básicas e acadêmicas. Dentro desses grupos, muitos estudantes têm encontrado condições de garantir também a sua permanência simbólica, criando possibilidades de driblar os desafios presentes no ambiente universitário, dentre eles o desconforto de não se sentir pertencente a esse ambiente. (SANTOS, 2009)

Desse modo, assim como aponta Santos (2009, p. 173) “ao se agrupar para permanecer, estes estudantes estão buscando dar conta não só da sua formação acadêmica, mas principalmente da sua (trans) formação como indivíduo negro”, modificando deste modo a estrutura vigente. Dessa forma esta permanência implica em resistência, sendo que esses sujeitos ao reconhecerem sua história e trajetória, bem como o pertencimento étnico racial, sua existência naquele espaço passa a ser também resistência.

Nesta direção a professora Dandara, destaca em sua fala o que o Programa pode possibilitar para sua formação:

O PET AFIRMAÇÃO [...] foi um momento determinante da minha vida acadêmica, enquanto graduanda, enquanto pesquisadora, enquanto professora de matemática que reconhece a necessidade, de uma abordagem que mostre que contemple essa cultura que foi menosprezada (DANDARA, 2018).

Para a professora Dandara, a passagem pelo PET se configura como algo determinante em sua vida acadêmica, quanto a uma formação qualificada, voltada à pesquisa e extensão, no qual pode possibilitar uma formação voltada para relações Étnicas Raciais. A professora também aponta a importância da formação que teve durante sua participação no programa, para sua constituição enquanto docente, “*que reconhece a necessidade, de uma abordagem que mostre que contemple essa cultura que foi menosprezada*” (DANDARA, 2018). Nesta direção, o Programa de Educação Tutorial que visa em sua formação proporcionar aos alunos e bolsistas a construção de um conhecimento acadêmico diverso, tem possibilitado a esses

sujeitos uma melhor qualificação não só profissional e acadêmica, mas também pessoal, enquanto cidadão atuante na sociedade. (Manual de orientações básicas, 2006).

Essa formação, que tem como um de seus objetivos “estimular a formação de profissionais e docentes de elevada qualificação técnica, científica, tecnológica e acadêmica” (Portaria 3.385), com uma vertente voltada para a diversidade racial, assim como se estabelece nos objetivos do PET-Afirmação, foi para professora Dandara, um diferencial na sua formação enquanto professora de matemática: *“Eu tive esse diferencial na minha formação em matemática, porque tinha a questão pessoal que era intrigante pra mim, e o que é que acontece, o PET foi quem me deu subsídio.”* (Dandara, 2018). E ainda completa: *“[...] dentro do meu curso não tem esse diálogo [...] a gente tá no centro de formação de professores e dentro desses cursos não tem.”* (Dandara, 2018). A professora destaca em sua fala a importância que o programa a proporcionou enquanto educadora, para uma formação voltada para questões das Relações Étnico-Raciais, destacando que esse foi seu grande diferencial, pois durante o processo de formação de professores, principalmente na área das exatas, essa discussão pouco aparece. Assim como aponta Gomes (2010), mesmo com os avanços sobre a questão racial e mesmo sendo o Brasil composto por 45% de negros (pretos e pardos):

A discussão a respeito das origens africanas, da presença da cultura negra na conformação do país, da atualidade das condições de vida, saúde, educação, e emprego dos afro-brasileiros ainda não é incorporada de maneira oficial e sistemática nos currículos escolares da educação básica e dos cursos superiores. (p. 62)

Os processos formadores de professores, pouco tem abordado em seus currículos ou planos de curso as questões voltadas para diversidade racial, e são inúmeros os estudos que abordam essa discussão (Munanga, 2005; Cavalleiro, 2001; Lima, 2001; Gomes, 2010, 2003, 2000; Silva, 2014, dentre outros autores), ressaltando as falhas e lacunas ainda existentes quando se trata da formação de professores para o ensino das relações raciais.

A ausência da discussão, nos cursos de formações de professores, tem sido algo preocupante, pois assim como aponta Gomes (2010), a falta de preparo dos educadores, tem invisibilizado na prática uma educação que leve o sujeito negro a conhecer a sua história, a se reconhecer e se perceber no mundo em que vive. Vale destacar que os grupos de pesquisa, com vertente para as questões raciais, existentes nos espaços universitários têm se estabelecido como espaços de resistência e de formação dos sujeitos, quanto a essas questões,

além dos eventos institucionais existentes, mesmo que pontuais, se configuram como um processo de formação e denúncia da falta dessas discussões. (GOMES, 2010; MUNANGA, 2005).

Nesta direção o PET-AFIRMAÇÃO, tem se configurado para a professora Dandara, como esse espaço de formação qualificada voltada para a diversidade, que acrescentou em sua formação acadêmica e enquanto educadora e pesquisadora sensível a essas questões. Na mesma direção, as professoras Anastácia e Luiza Mainh, também apontam em suas falas a influencia do Programa em suas práticas, enquanto educadoras: “[...] *isso tudo me serviu pra que eu me auto policiasse, na hora de praticar, fazer minhas aulas, de pensar minhas aulas [...]*” (ANASTÁCIA, 2018);

[...] quando a gente chega lá no chão da sala de aula, a gente vai perceber o quanto que essa formação ela foi importante pra gente agora conseguir e muitas vezes a gente nem consegue, tentar trabalhar essas questões na escola, que são questões que estão vivas, são fortes, que tão ali presentes[...] (LUIZA MAINH, 2018).

As professoras evidenciam em suas falas a influencia da formação que tiveram no Programa, ao pensar suas práticas pedagógicas. Luiza Mainh destaca a importância dessa formação, como possibilidade de trabalhar em suas aulas a discussão sobre essas temáticas, e acrescenta que: “[...] *muitas vezes a gente nem consegue tentar trabalhar essas questões na escola, que são questões que estão vivas, são fortes, que tão ali presentes[...]*” (LUIZA MAINH, 2018). Mesmo sendo questões vivas e presentes no espaço escolar, falar sobre diversidade racial, racismo, dentre outras discussões, se configura como algo desafiador, que vai desde os percalços entre família, escola e sociedade. No entanto, assim como esclarece Gomes (2005) a escola é um espaço de formação humana no qual se fazem presentes inúmeras dimensões sociais, dentre elas a cultura, a identidade, as diversidades raciais, que devem ser respeitadas e trabalhadas pelos educadores. Desse modo, é necessário que se rompa com os desafios, encontrando possibilidades para que de fato essas dimensões humanas sejam valorizadas, se fazendo presentes nas discussões em sala. Nesse mesmo viés a professora Acotirene, aponta que:

Quando vou separar um texto pra falar de um... quando traz alguma coisa sobre a questão, né, da negritude, mas assim como eu vou chegar pra aquelas crianças, será que aquele texto tá bom? Pensar no que vou trabalhar porque assim talvez a linguagem da forma que vá, cause um bloqueio, ou você tem que repensar. (ACOTIRENE, 2018)

A professora Acotirene, destaca o cuidado ao fazer a escolha de um texto que tenha uma linguagem próxima das crianças sobre a questão da negritude, e aponta que: “*talvez a linguagem da forma que vá, cause um bloqueio, ou você tem que repensar.*” (ACOTIRENE, 2018). O cuidado em selecionar um texto ou (re) significá-lo, também faz parte do trato pedagógico para se alcançar uma educação cidadã, pluriétnica e racial (Gomes, 2001), e se tratando de práticas pedagógicas voltadas para séries iniciais, o cuidado com a linguagem assim como apontado pela professora é fundamental. O desconhecimento de alguns educadores sobre as questões raciais em muito tem causado impactos negativos nas crianças negras, o que é agravante, pois é nessa etapa inicial da vida estudantil da criança, considerada significativa no processo de desenvolvimento e aprendizagem, que se devem criar estratégias pedagógicas de eliminação da desigualdade e de qualquer prática de racismo e preconceito (BRASIL, 2013).

As falas das professoras expressam a importância da contribuição do PET Afirmação, em suas formações acadêmicas nas diferentes áreas de conhecimento, no qual fizeram parte. Quando perguntamos sobre como a professora Acotirene vê o PET, ela nos diz que:

[...] é um projeto maravilhoso, as discussões que são realizadas dentro do projeto era pra ser além de um projeto, pra que não só os que participam tivessem esse conhecimento, mas alguma proposta que pudesse contemplar, uma maior quantidade, porque quantas Acotirenes não tem ali dentro, porque quantas Acotirenes não vai ter a oportunidade de participar do projeto. (ACOTIRENE, 2018)

A professora Acotirene, aponta como sugestão em sua fala, a necessidade da expansão da discussão realizada no programa para todo corpo universitário, destacando que “*quantas Acotirenes não tem ali dentro, [...] quantas Acotirenes não vai ter a oportunidade de participar do projeto.*” (ACOTIRENE, 2018). A professora ainda completa, apontando que: “*se você sai de uma formação, de um centro de professores, sem ter o mínimo do conhecimento, você vai reforçar né, se você vai reforçar você vai fazer com que outras vidas sejam esmagadas, que várias crianças negras sejam esmagadas*” (ACOTIRENE, 2018). A fala da professora denuncia não só a necessidade de uma formação para Relações Raciais em um Centro de Formação de Professores, como também aponta a relevância do projeto PET Afirmação dentro desse espaço, ressaltando a necessidade de sua ampliação. No entanto, o

Ministério da Educação estabelece através da portaria, 3.385, de 29 de setembro de 2005²⁶, que o programa deve possuir em seu quantitativo o limite máximo de 12 bolsistas, sendo algumas vagas reservadas para alunos não-bolsistas ou voluntários, no qual estarão também sujeitos aos mesmos requisitos de ingresso e permanência dos alunos bolsistas.

Nesse sentido, as próprias atribuições Legais não permitem essa abertura, mas assim como estabelece o Manual de Orientações Básicas (2009, p. 09), o programa de Educação Tutorial, tem como uma de suas características “o contato sistêmico tanto com a comunidade acadêmica como um todo, quanto com a comunidade externa a IES, promovendo a troca de experiências em processo crítico e de mútua aprendizagem”. Nessa direção, o PET Afirmação não deve restringir apenas a discussões e ações realizadas em grupo, mas devem expandir essas ações para a comunidade acadêmica e externa de um modo geral, realizando a partir disso, trocas de conhecimento não só entre os grupos, mas também com o outro. A respeito dessas trocas e ações realizadas de forma mútua, a professora Anastácia (2018), aponta que:

[...] a gente foi pra São Miguel das Matas, pra Elisio Medrado, [...] pra falar sobre a universidade, que muitos estudantes ainda nem sabem o que é universidade. Então agente foi falar sobre a universidade. [...] As Conferências Negritude e Educação , que a gente fazia, as CONE, que todo ano tem.

E completa sinalizando que “[...]a Cone ela traz assim, uma dinamização, tem uma dinâmica muito positiva porque assim, os alunos vai pra universidade, a universidade vai pra escola, então essa troca de experiência é muito importante[...] ” (ANASTÁCIA, 2018). A fala da professora destaca algumas das ações realizadas durante o período em que participou do PET Afirmação, que se estabelecia, a partir da realização de eventos na Instituição de Ensino Superior, em que o programa realiza, no qual ela destaca a Conferência Negritude e Educação, que de acordo com a professora favorece a dinamização entre universidade e escola, construindo a partir disso, pontes entre comunidade acadêmica e comunidade externa. Anastácia, também aponta o vínculo estabelecido entre o programa, com as comunidades vizinhas, ações em que eram devolvidas, a partir de diálogos estabelecidos com estudantes de escolas públicas sobre Universidade. Logo, as formações realizadas pelos grupos PET-Afirmação dentro e fora dos espaços acadêmicos visa estabelecer trocas de experiências tanto com o meio acadêmico, como com a comunidade, sobre algumas temáticas, dentre essas as

²⁶ Portaria que institui o Programa de Educação Tutorial - PET <http://www.unirio.br/prograd/programas-de-graduacao/pet/portaria338529desetembrode2005.pdf>

discussões para Relações Raciais, seja por meio da Conferência Negritude e Educação, ou a partir de ações externas.

Um dos objetivos do Programa de Educação Tutorial é justamente contribuir com a política de diversidade e defesa da equidade étnico-racial e de gênero nas instituições de ensino Superior (Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010). Nesta direção, assim como apontado pelas professoras, o PET Afirmação pode garantir a esses sujeitos uma formação extracurricular, no qual despertou não só o sentimento de auto-estima dos seus traços étnicos, (re) conhecendo sua identidade e contribuindo na sua formação pessoal, como também pode colaborar nas suas formações acadêmicas, acrescentando não só na permanência qualificada e simbólica como apontado pela professora Luiza Mainh, mas também formando profissionais de nível superior, nas diversas áreas de conhecimento que sejam responsáveis com a transformação da realidade social. (MOB, 2009).

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS DIVERSAS ÁREAS DE CONHECIMENTO: EXPERIÊNCIAS DAS PROFESSORAS

Neste capítulo compreenderemos como a formação proporcionada pelo PET Afirmação destacada anteriormente pelas professoras, tem sido refletida em suas práticas. Para isso, buscamos perceber através das experiências das professoras, como têm sido desenvolvidas em suas aulas, as práticas pedagógicas voltadas para a educação das Relações Raciais, compreendendo as possibilidades e os desafios existentes, para a realização desse ensino nas diversas áreas de conhecimento. Nesta direção, entendendo a importância do PET Afirmação, na formação das professoras entrevistadas, procurou-se perceber como esses sujeitos que tiveram uma formação voltada para a temática racial tem lidado na prática com um ensino de História e Cultura Afro-brasileira, assim como preconiza a Lei 10639/03.

Essas experiências, que fazem parte de tudo aquilo que já foi vivido (SCHUTZ, 2012) é constituída a partir das relações entre os sujeitos nos diferentes contextos e com o mundo em que vive. Dessa maneira, vimos que desde o início do capítulo três, as experiências das professoras foram se constituindo de maneira gradativa, entre os diferentes contextos e momentos de sua vida, no qual fizeram parte. Aqui, buscamos compreender o que dizem as professoras acerca de suas experiências no contexto da escola no qual atuam, buscando

conhecer como tem acontecido o trabalho nestes diferentes espaços e nas diferentes áreas de conhecimento.

Entendendo que o contexto educacional transpõe inúmeras barreiras sociais existentes, como as desigualdades, o racismo, o preconceito, dentre outros problemas, é sempre complexo, quando se pensa em um trabalho que envolva práticas para uma educação que busque ser anti-racista, equitativa e sem preconceitos. É um desafio que, assim como aponta Gomes (2010), deve ser também tarefa do educador, pois se entende que uma educação que realmente se faça libertadora, busca levar os sujeitos a conhecer a sua história, possibilitando, a partir daí, conhecer a si mesmo, conscientizando-se e entendendo o seu lugar no mundo (FREIRE, 2016).

Nessa direção, buscamos organizar este capítulo em dois tópicos, a saber:

1-Escola e Relações Étnico-Raciais;

2- Estratégias e práticas para as Relações Étnico-Raciais.

No primeiro tópico, buscamos compreender o que dizem as professoras sobre as propostas pedagógicas realizadas nas escolas nas quais atuam, acerca do trabalho com as relações étnico-raciais. No segundo ponto, procuramos identificar nas práticas das professoras e estratégias desenvolvidas para a realização do ensino de relações raciais.

4.1 Escola e relações étnico-raciais: desafios e enfrentamentos

A escola enquanto espaço de formação social e construção de conhecimentos diversos, abrangendo uma gama de elementos presentes nas relações sociais, deve abrir espaço para uma educação que valorize de fato as diferentes culturas existentes, rompendo com o currículo hegemônico. Assim como esclarece Caprine (2016) a cultura ligada ao conjunto de significados estabelece interesses entre os grupos e disputas de poderes. Nessa direção, “o currículo como campo cultural vai ser disputado por poderes para moldá-lo conforme a ideologia que lhes interessar e que garantam sua hegemonia, formando assim identidades legitimadoras” (IBDEM,2016, p. 19). A instituição de ensino tem sido utilizada como instrumento de predominância cultural, no entanto, é necessário que este currículo seja revisto e ressignificado, frente às demandas da sociedade existente, entendendo que o espaço escolar que visa à transformação social, deve considerar em sua prática a diversidade cultural e social existentes, além das próprias vivências e experiências dos sujeitos que ali se fazem presentes.

Para pensar uma educação das relações raciais é necessário repensar a nossa escola (CAVALLEIRO, 2001), compreendendo que tanto o currículo escolar como a escola no todo, deve-se estruturar como um espaço “responsável pelo trato pedagógico do conhecimento e da cultura” (GOMES, 2001, p. 83), que faz parte do cotidiano social e se apresenta nas salas de aulas. Nesta direção, buscamos entender nas falas das professoras como as escolas nas quais atuam, têm desenvolvido o trabalho para Relações Raciais, assim como estabelecido na Lei 10639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras a ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar (BRASIL, 2004).

Quando perguntamos a professora Luiza Mainh, como à escola em que atua tem desenvolvido na prática o trabalho para relações raciais, nos relata que:

No meu primeiro ano de trabalho, essa questão ela não vinha de forma (pausa) no currículo, então, foi no meio do ano que o município junto à sede, veio trabalhar com projeto, sobre as questões raciais [...] Nesse ano, essa temática das questões raciais, ela veio bem mais elaborada, na parte de conteúdos [...] Ela ta vindo inclusive como uma temática agora da terceira unidade. A segunda unidade, todinha a gente vai perpassar por essa temática [...](LUIZA MAINH, 2018)

Inicialmente a professora aponta não haver no currículo da escola em que atua um trabalho envolvendo a discussão para relações raciais, sendo que no início do ano passa-se a desenvolver um trabalho conjunto entre a sede e o município, com projetos voltados à temática, a ser realizado durante uma unidade, assim como aponta a professora Luiza Mainh: *[...] A segunda unidade, todinha a gente vai perpassar por essa temática [...](LUIZA MAINH, 2018)*. Nesse sentido, a discussão para relações raciais se apresenta ainda de maneira pontual, sendo desenvolvido durante uma unidade, no entanto o trabalho com projetos tem se configurado enquanto possibilidade para que isso aconteça. Souza (2016) aponta que o trabalho com projetos se configura enquanto artifício dinamizador, a ser desenvolvido como suporte das práticas pedagógicas, mas que exige do corpo docente, comprometimento e responsabilidade ao se planejar, além de uma formação adequada dos professores sobre a temática a ser desenvolvida.

Nesta direção, o ensino para relações raciais, impossível de ser pensado de forma dissociada da escola (GOMES, 2005), tem sido em sua maioria desenvolvido nas escolas de maneira pontual, ocupando espaço secundário no processo de ensino, por isso se faz necessário se pensar de que jeito esses projetos tem sido desenvolvidos e como tem sido

estruturado para ser incrementado no currículo escolar, pois ao invés de construir um trabalho, mesmo que temporário, que busque valorizar as diversidades existentes, se conduz a deturpar o seu sentido. Assim como aponta Souza (2016):

Desenvolver projetos sobre essa temática acaba por ser a alternativa mais recorrente nos sistemas de educação, muito em virtude dos valores e sentidos atribuídos e acomodados na história, às populações indígenas, africanas e afro-brasileiras, relegados como conteúdos nas datas comemorativas do calendário letivo, desligados das programações centrais da escola, como se não houvesse relação direta com a vida das pessoas que estão em sala de aula. (p. 83)

Os trabalhos desenvolvidos de maneiras esporádicas ou isolados sobre determinadas temáticas, principalmente acerca da questão racial, têm sido invisibilizados nas escolas, sendo trabalhadas ao longo de todo o currículo de maneira pontual, em uma determinada unidade ou durante alguns dias, silenciando deste modo as questões sociais marcadamente presentes ao longo de todo processo de ensino. (SANTOMÉ, 1995) Em direção semelhante à professora Anastácia, aponta que:

Quando entrou esse grupo novo de professor, a escola deu uma chacoalhada. Assim, entrou vários professores mestres que já tavam inseridos nessa discussão [...] então havia uma pontinha assim no fio, de... (pausa) do projeto que era da semana do 20 de novembro, quando a gente entrou nessa escola, a gente ampliou[...]. Então já existia uma pontinha lá, e a gente pegou e ampliou essa ponta. (ANASTÁCIA, 2018)

A professora aponta em sua fala a existência também do trabalho com projetos, em que é desenvolvido durante a semana do 20 de novembro na escola em que atua e destaca que ao entrar um grupo novo de professores na escola, com formação continuada com vertentes para a questão das Relações Raciais, ampliou-se o trabalho com o já existente. Desse modo, a fala das professoras nos leva a perceber como a escola ainda tem trabalhando de maneira irregular em seu currículo, uma educação que busque tornar visíveis as culturas existentes nesse espaço escolar. Assim como aponta Santos, (2001, p. 86) “a escola, muitas vezes, desconhece e desconsidera essa realidade”, ao tornar o ensino das questões raciais uma demanda a ser trabalhada apenas na semana em que se comemora o dia da Consciência Negra, negligenciando a história dos povos negros, sua cultura e conseqüentemente negando a esses sujeitos o direito a educação libertadora, que garanta os seus direitos em poder perceber-se e se perceber no mundo em que vive.

Assim como aponta Santomé (1995) são muitas as culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. Essas vozes ausentes, em muito estereotipadas e marginalizadas nesse espaço que ainda se faz hegemônico, reproduz práticas que ainda dão margem ao currículo turístico²⁷(IBDEM, 1995), no qual as temáticas sobre a diversidade têm sido tratadas de maneira trivial, aparecendo apenas nas datas comemorativas, sendo trabalhadas de maneira superficial, como se fosse algo descontextualizado da realidade dos alunos que em sua maioria, se tratando de escolas públicas, é composta por alunos negros(SCHWARCZ, 2012).Nesta mesma direção, quando perguntamos sobre o trabalho para relações raciais nas escolas em que fazem parte, as professoras Dandara e Acotirene apontam que:

A minha escola não trabalha. A minha escola trabalha pregando cartaz na parede. [...]tem uma coisa que eu fico triste e inquieta é que, porque assim, o mês de novembro, 20 de novembro é o mês que é mais direcionado pra estar trabalhando as questões raciais, e o que tem é cartaz pregado na parede, só [...]. (DANDARA, 2018)

No mesmo íterim, Acotirene (2018) salienta que “Enquanto professora e observadora, digo que fica a desejar [...] Muitos desafios, e assim a gente tem que ta sempre indo de acordo com que os pais pensam, a gente não tem essa autonomia [...]”. Tanto a professora Dandara, quanto a professora Acotirene demonstram em suas falas o silenciamento apontado por Santomé (1995) presente no currículo escolar. A angústia de Dandara, quanto ao trabalho que tem sido desenvolvido na escola que atua quanto ao tratamento que tem sido dado para as Relações Raciais, reflete a banalização do lugar ocupado quando se trata do trabalho com as questões de raça, gênero, identidade, diversidade, dentre outros, nas práticas pedagógicas de ensino. Pregar cartaz na parede por pregar, é reflexo do que Santomé (1995) expõe ao pontuar que, o trabalho voltada a diversidade nas escolas em muito tem sido estereotipado ou reduzido a nada, propagando ainda a mais o racismo existente.

A professora Acotirene, destaca os desafios enfrentados enquanto educadora da rede particular de ensino, percebemos que a influência dos pais acaba por determinar na prática pedagógica da escola, o que muitas vezes limita a instituição de ensino e o currículo escolar, revelando a falta de autonomia ainda existente dos professores quanto a sua participação na organização curricular. Assim como aponta Moreira e Silva (1995) o currículo enquanto

²⁷Santomé (1995) aponta como “currículo turista”, o tratamento dado diante das práticas curriculares às temáticas sobre a diversidade, sendo trabalhadas apenas em momentos pontuais, em datas comemorativas e de maneira superficial no âmbito escolar.

instrumento de relações de poder é moldado a partir de interesses sociais particulares, visando os ideais de um determinado grupo social, e nesse jogo, os professores sujeitos fundamentais no processo ensino, tem ficado de fora das decisões tomadas sobre esse processo de desenvolvimento e organização do currículo, que segundo Rodrigues (2016) se estabelece enquanto “cotidiano da escola, sua forma de expressão e, como a escola é viva, o currículo é a vida da escola no modo de ser” (p. 27). A fala da professora Acotirene, também suscita a reflexão acerca dos desafios enfrentados no espaço escolar para o trabalho com a Lei 10.639/03, que muitos desconhecem, e desconsideram a importância de um ensino que transcenda a mera transmissão de conteúdos, e que busque valorizar as demandas sociais vivas na vida escolar (Gomes, 2001).

Diante do exposto, torna-se necessário pensar que a escola precisa ser organizada, enquanto lugar de luta e transformação do sujeito, ressaltando os conhecimentos acerca da história do Brasil sob o viés racial, para evitar a intensificação das desigualdades existentes. É preciso ressignificar esse currículo que ainda sobrepõe uma cultura perante a outra, para que a escola realmente passe a ser esse lugar de formação integral e crítica. Como aponta Santomé (1995):

As escolas como instituições de socialização, têm como missão expandir as capacidades humanas, favorecer análises e processos de reflexão em comum da realidade, desenvolvendo nas alunas e alunos, os procedimentos e destrezas imprescindíveis para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade. (p. 175)

Nesta direção, favorecer uma educação que respalde as diferenças existentes e busque dialogar com as realidades dos alunos, levando em conta as diferentes dimensões culturais, sociais, econômicas, identitárias e raciais presentes neste espaço, é um caminho construtor que contribui para a formação de cidadãos críticos e que realmente dialogue ao longo de todo o conteúdo programático curricular (IBDEM, 1995). Para isso, é necessário que a escola e os educadores responsáveis se mobilizem para que realmente haja propostas curriculares e práticas pedagógicas que favoreçam essas discussões. Por isso, Gomes (2001), enfatiza que é preciso que a escola se conscientize e que os educadores compreendam que esta discussão também é sua tarefa e entenda que os sujeitos presentes no espaço da escola além de possuir diferentes contextos socioculturais, também fazem parte de uma sociedade que é extremamente diversa, e que devem respeitar e tratar pedagogicamente essas diferenças.

Entendendo a importância da escola enquanto ambiente dinamizador dessas relações sociais entre os sujeitos e de construção de identidades sociais, é necessário que a educação,

de fato, se faça democrática, incluindo as identidades e resgatando a cultura afro-brasileira, possibilitando aos sujeitos negros poder construir neste espaço uma concepção diferente da história do povo negro, que a sociedade, marcada pelo eurocentrismo, ainda busca propagar(GOMES, 2001).

Na perspectiva da luta por uma educação que se constitua antirracista, as professoras Luiza Mainh e Anastácia, ainda apontam em suas falas que: “[...] vou tentando trazer o Maximo possível disso, porque inclusive eu acho que essa é uma temática que não deveria ser trabalhada numa unidade, tem que versar o ano todo [...]” (LUIZA MAINH, 2018);

Eu acho que parte muito do professor, o currículo ta ali, não pode ser engessado, se eu to no dia a dia da escola eu vou pegar o meu currículo e transformar nas minhas ações no meu plano de curso. Então quando eu pego um plano de curso, eu penso muito nisso. Há quando eu vou da ginástica e ai como é que eu vou pensar ginástica, como é que eu vou pensar na minha cultura[...] (ANASTÁCIA, 2018)

As professoras apontam algo em comum em suas falas, a necessidade do trabalho contínuo sobre a discussão para Relações Raciais nas práticas pedagógicas em sala de aula. Luiza Mainh destaca que a temática das relações Raciais deveria perpassar ao longo de todo ano e não ser deixada apenas a ser trabalhada em uma unidade específica, fator que ainda acontece de maneira geral na maioria das escolas. Um exemplo disso são as próprias falas das professoras entrevistadas sobre como a temática do Ensino para Relações Raciais tem ocupado espaço central, apenas nas datas comemorativas do 20 de novembro, ou em determinadas unidades ou semanas, nas escolas em que trabalham. Realidade que precisa ser repensada e revista, pois, desliga as situações de diversidade do contexto escolar, que assim como aponta Gomes (2001) constituem os sujeitos presentes nesse ambiente.

Em direção semelhante à fala de Luiza Mainh, a professora Anastácia destaca a necessidade de ressignificação do currículo e pontua que: “*eu acho que parte muito do professor*” (Anastácia, 2018).A fala da professora demonstra o que Gomes (2007) tem enfatizado sobre a (re) construção de um currículo para a diversidade. Para se construir práticas pedagógicas curriculares para as relações raciais é necessário que todos aqueles que atuam nas escolas e a entendem enquanto espaço democrático de transformação do sujeito, busquem maneiras de transpor os desafios, dando nova definição a essas práticas(IBDEM, 2007).

Em direção parecida com as falas das professoras, Dandara aponta em sua fala como tem tentado construir possibilidades de que o ensino para Relações Raciais na escola em que atua aconteça, ao dizer que: “Eu já sugeri várias vezes com a coordenação pedagógica, desenvolver pelo menos dois dias da semana do 20 de novembro, de atividades que retratam a cultura Africana, de levar, alguns colegas que tem capacidade de ir lá [...], mas a escola fecha as portas. ” (DANDARA, 2018). A professora Dandara, aponta em sua fala a resistência da escola para o desenvolvimento de um trabalho conjunto que realmente valorize a discussão, mesmo que de maneira pontual. Dandara, ainda sugere como proposta convidar alguns colegas que possuem conhecimento sobre a temática, entretanto a acolhida da escola é negativa: “*a escola fecha as portas.* ”(DANDARA, 2018). A escola deve ser espaço de inclusão e não de exclusão dessa história que há muito tempo foi negada e discriminada pela sociedade, e não palco de propagação de mais silenciamento sobre a cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, Gomes (2001) nos leva a refletir que:

Ainda nos falta avançar muito para compreendermos que o fato de sermos diferentes uns dos outros é o que mais nos aproxima e o que nos torna mais iguais. Sendo assim, a prática pedagógica deve considerar a diversidade de classe, sexo, idade, raça, cultura, crenças, etc., presentes na vida da escola e pensar (e repensar) o currículo e os conteúdos escolares a partir dessa realidade tão diversa. A construção de práticas democráticas e não preconceituosas inclui as diferenças raciais. (p. 87)

A autora nos faz pensar sobre a valorização da diversidade presente nas relações entre os sujeitos, e nos diferentes contextos em que fazem parte, um deles é a escola, um espaço de intensa relação social que respira diversidade e que deve valorizar as diferenças presentes na vida escolar, para que realmente se alcance uma educação democrática. Os argumentos das professoras nos leva a refletir que mesmo com os desafios de um currículo escolar que ainda caminha a passos lentos sobre a importância de um ensino que reconheça as diversidades existentes, aos poucos educadores sensíveis à causa vêm modificando essa realidade, assim como aponta Gomes (2007), aos poucos cresce um quantitativo de professores que compreendem a necessidade e urgência da discussão para relações raciais, que buscam se aperfeiçoar quanto à formação sobre a temática, compreendendo a importância de uma educação plural, que respeita as diversidades presentes em cada sujeito. A autora ainda enfatiza que:

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em

ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto á diversidade. (p. 12)

Essas pequenas micro-ações afirmativas cotidianas²⁸ (JESUS, 2009) evidenciam de algum modo mudanças que têm sido significativas para a transformação da educação enquanto cidadã, plural e que inclua a questão racial como algo sério a ser discutido e trabalhado no cotidiano escolar. No entanto, essa pauta não pode ser apenas bandeira de luta de alguns professores, é necessário que avancemos ainda mais quanto às práticas pedagógicas para as relações raciais, pensando como educadores que compreendem que há essa necessidade de discussões sobre a diversidade existente no espaço escolar, e é também tarefa sua enquanto formador, elaborar sua formação de professor pensando no que dizem os documentos, como as Diretrizes Curriculares e os Planos Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Nesta direção, assim como aponta Gomes (2005) ainda temos muito com o que avançar, mas podemos mesmo com os desafios buscar se interar acerca da temática por diversos meios, isso faz parte do comprometimento profissional e ético do professor frente aos seus educandos, buscando se inteirar para desenvolver na prática o respeito quanto a essas diversas manifestações culturais e raciais presentes em sala de aula (GOMES, 2005; LIBÂNEO, 2006).

Nesse sentido, Gomes (2005) expressa que: “[...] o trato pedagógico da diversidade é um direito do cidadão pertencente a qualquer grupo étnico racial e um interesse dos educadores, que tem compromisso com a cidadania e democracia [...]”. É por meio desse compromisso ético dos educadores com o trato para a diversidade que a escola poderá alcançar mudanças, tanto nas dimensões curriculares, quanto no próprio processo de formação do sujeito enquanto ser reflexivo, e construtor de sua própria história, é a partir das mudanças de lógicas que a escola construirá estratégias pedagógicas pensadas com os sujeitos e a partir dos sujeitos ali presentes, entendendo que cada um traz consigo características e vivencias

²⁸Para Jesus (2009) essas micro-ações são entendidas como “práticas pedagógicas de caráter anti-racista, comprometidas com a transformação do quadro de desigualdade étnico-racial que se evidencia na sociedade brasileira e, por consequência, nos cotidianos escolares. São ações implementadas por professores (as), visando oferecer referenciais de identificação às crianças e jovens afrodescendentes de forma a potencializar seu pertencimento étnico-racial.” (p. 2) Para ver mais: JESUS, Regina de Fátima. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EVIDENCIAM MICRO-AÇÕES AFIRMATIVAS COTIDIANAS**. Anais do 19º EPENN. João Pessoa, 2009.

culturais, raciais, sociais, dentre outros, totalmente diferentes. (FREIRE, 2016; GOMES, 2001).Desse modo, estaremos muito mais próximos de alcançar “a passos largos” uma educação libertadora (FREIRE, 2016) e igualitária.

4.2 Estratégias e práticas para as relações étnico-raciais nas diversas áreas de conhecimento

Abordaremos neste ponto as experiências das professoras sobre as práticas pedagógicas e estratégias realizadas para o Ensino das Relações Raciais, buscando entender como tem se desenvolvido no seu cotidiano escolar o trabalho com essa temática, que em muito apresenta desafios à prática educacional, já mencionado neste trabalho, evidenciando, a partir dessas vivências as estratégias utilizadas nas diferentes áreas de ensino para efetivação do que objetiva a Lei 10639/03 nas diferentes áreas de ensino tanto em instituições públicas quanto privadas.

A educação das Relações Étnico-Raciais tem o intuito de construir pedagógicas antirracistas com vistas a uma educação que se constitua positiva e que tenha como objetivo possibilitar aos negros e não negros dentro do espaço escolar, uma formação pautada na valorização da cultura negra e Africana (BRASIL, 2004) rompendo com o racismo e estereótipos enraizados na sociedade, reflexos dos resquícios da escravização e dos equívocos criados no século XIX pelo cientificismo brasileiro (SOUZA, 2016).Para isso, é necessário que a escola e os educadores que as ocupam compreendam a importância de práticas que estabeleçam essas relações de valorização das diferenças e que haja, assim como aponta as Diretrizes Curriculares:

[...] professores qualificados para o ensino das diferentes áreas de conhecimentos e, além disso, sensíveis e capazes de direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-racial, no sentido do respeito e da correção de posturas, atitudes, palavras preconceituosas. (BRASIL, 2004, p. 17)

Necessitamos de professores sensíveis e capacitados que entendam que práticas pedagógicas para relações Étnico-Raciais devem ser ações cotidianas, pois estão inerentes às realidades dos alunos presentes no contexto escolar e o reconhecimento disto é o primeiro passo para que se alcance uma educação igualitária. São essas ações, mesmo mediante aos desafios, que fazem a diferença na vida de muitos sujeitos negros, que compõem os espaços

das escolas públicas (JESUS, 2009; BRASIL, 2004), ressignificando a história e abrindo espaço para construção de novas identidades.

Nesta direção, assim como aponta Gomes (2001) “pensar a articulação entre Educação, cidadania e raça significa ir além das discussões sobre temas transversais ou propostas curriculares emergentes” (p. 83). Assim, pensar uma educação cidadã, que valorize a questão racial deve ir muito mais além do que os trabalhos realizados em momentos pontuais, esses diálogos devem extrapolar essa fragmentação e ocupar espaços cotidianos nas práticas pedagógicas curriculares. Neste sentido, buscamos evidenciar nas experiências das professoras relatos de suas práticas cotidianas, acerca de intervenções e estratégias para o ensino das relações Étnico-Raciais. Quando perguntamos sobre isto, a professora Anastácia, educadora da área da Educação Física nos aponta que:

[...] Quando eu entrei na escola, aconteceu uma situação. Um menino negro chamou outra menina de preta. [...] Eu dou aula na turma dele. Depois a gente tava dando aula de atletismo parece. E aí a gente conversou, levei um texto, contei uma historinha que vi na internet, aí levei pra eles. É uma historia de um menino africano de um príncipe. [...] o filme de Kiriku, porque eles são 5º ano e são menorzinhos e aí conversamos. [...] Você tá ali naquele ambiente, você tem que tá interferindo a todo momento[...] (ANASTÁCIA, 2018)

A professora Anastácia, relata uma situação de conflito gerado na escola em que trabalha na qual um aluno negro chama a colega de preta, como se o termo preto fosse algo pejorativo. Nesta direção, percebe-se que a forma no qual a criança negra, ao chamar o seu semelhante de preto enquanto ofensa ou de forma depreciativa, reflete o que muitas crianças negras ainda introjetam em seu pensamento, que o ser negro é algo negativo, é motivo de inferiorização e desqualificação, concepções as quais foram construídas pelo racismo estrutural, presente no imaginário social (LIMA, 2012). De certo, que essas crianças tanto a que buscou tentar ofender quanto a que se sentiu ofendida, possuem pouco referencial positivo da história e cultura negra, fato que é expressivo na vida de inúmeros sujeitos negros e negras, que desde sua infância recebem uma educação informal e formal pautado no ideal de brancura, no qual o belo e adequado é o branco, (GOMES, 2001) e nessa direção inúmeros sujeitos negros buscam negar-se e enquadrar-se no que é ideal frente à sociedade, por isso ser negro é considerado uma ofensa ou zombaria, para se afetar o outro.

Mediante a situação a Professora Anastácia, aponta ter realizado intervenções durante a sua aula, desenvolvendo um trabalho a partir do Filme de Kiriku, um príncipe africano, na

tentativa de despertar um diálogo sobre a questão, e acrescenta que: *“Você tá ali naquele ambiente, você tem que tá interferindo a todo momento[...]*” (ANASTÁCIA, 2018). Neste sentido, ao desenvolver em sua prática a intervenção com o filme, em que o protagonista principal é uma criança negra e considerada príncipe africano, a professora Anastácia, possibilita o contato dos alunos com referenciais negros, trabalhados de maneira positiva, além de despertar a valorização da cultura africana, que em muito é estigmatizada e estereotipada pela sociedade, desconstruindo as concepções errôneas sobre a cultura negra e Africana. Assim como destaca Queiroz (2012) *“incorporar estudos de África [...] significa um novo olhar sobre toda a ação pedagógica”* (p. 100), destacando um olhar sensível sobre a conscientização dos sujeitos negros sobre a sua história. A professora Anastácia também destaca que: *“sempre busco pensar nesse preconceito que existe no atletismo que negro só presta pra correr, que negro não nada, então a gente vê muito isso [...]”* (ANASTÁCIA, 2018). Dentro da área em que atua, a professora Anastácia aponta em sua fala, ter buscado intercalar durante as suas aulas a discussões presentes no cotidiano social, como o preconceito existente no atletismo. Desse modo, a professora tem buscado reconhecer que a discussão para Relações Étnico-Raciais, não estão dissociadas das relações sociais, tampouco do contexto escolar, demonstrando realizar em suas práticas micro-ações cotidianos (JESUS, 2009), que evidenciam construções de conhecimento pautado em uma educação cidadã e política.

Em direção um pouco semelhante, Luiza Mainh expressa a seguinte fala, ao perguntarmos sobre como tem desenvolvido em sua prática estratégias pedagógicas de ensino para Relações Raciais:

[...] trabalhei um livrinho, é pretinha do Ebano [...] É uma historinha de uma menina negra e ela e a família dela é toda de matrizes africana[...] e ai eu fui contar essa historinha pra esses meninos. Ai, ave Maria, esses meninos... , “á é macumba pró”, é, “a pomba gira” essas questões sabe. [...] Relacionaram a religião de Matrizes Africana, bem nessa perspectiva do algo ruim, do ver a religião africana como algo ruim [...] então é muito nessa perspectiva, e desconstruir isso não é fácil eu vou tentando assim mostrar o outro lado pra eles, muitas vezes me colocando como referência nesse sentido de que a pró também é negra, a pró adora ser negra, ser negro não é uma coisa ruim, historicamente ensinaram pra gente que ser negro é ruim, mas que a gente tem que ir quebrando com isso, então eu vou tentando desconstruir essas questões com eles. (LUIZA MAINH, 2018)

Luiza Mainh evidencia em sua fala uma situação acontecida durante uma intervenção pedagógica, no qual trabalhava com a contação de história do livro Pretinho do Ebano, em

que a personagem principal é representada por uma menina negra e candomblecista, assim como toda sua família. Professora destaca a repercussão negativa que os alunos tiveram acerca da história, ao expressarem: “*há é macumba pró*”, *é, ‘a pomba gira’*” (LUIZA MAINH, 2018), colocações que expressam preconceito, repúdio e intolerância sobre a cultura e religião afro-brasileira, que assim como apontado por Barbosa (2012) desde muito tempo tem sido sustentado um projeto excludente que nega e inferiorizava as culturas africanas e afro-brasileiras, e quando se é preto e candomblecista, o marcador de inferioridade exclui ainda a mais os sujeitos religiosos de matrizes africanas e pertencentes ao grupo étnico racial. Então assim como aponta Barbosa (2012, p. 84):

Essa situação de exclusão e invisibilidade se revela em todas as formas de violências [...], por exemplo, quando se tem as suas referências étnico-cultural-religiosas cotidianamente reduzidas á categorias de folclore, ignoradas ou, ainda associadas, com base num conceito cristão etnocêntrico, a “coisa do diabo”.

A fala dos alunos espelha a condição de exclusão e inferioridade, que a sociedade brasileira tem dado a religiosidade e costume da cultura afro brasileira, fatores que são reproduzidos desde a infância a esses sujeitos de que tudo ligado à cultura negra é ruim e que deve ser ignorada. A escola tem sido um desses lugares marcadores de inferioridade das culturas consideradas inferiores pela ciência e posteriormente pela sociedade (BARBOSA, 2012), privilegiando um currículo mono cultural (PEREIRA, 2012) que invisibiliza não só as dimensões culturais e raciais, mas também religiosas dos diferentes sujeitos presentes nesse espaço, reforçando a construção desse imaginário negativo que há muito tempo tem sido propagado sobre as crenças e valores da cultura negra. Nesta direção Souza (2016) expõe que toda essa ideologia, se dá a partir das relações entre os sujeitos nos diferentes contextos em que fazem parte, no qual tem se propagada a concepção do branco enquanto ideal, belo e correto a ser seguido, enquanto o ser negro é sempre ligado a algo marginal, ruim e inferior.

Todas essas ideologias refletem as marcas e violências do racismo que são reforçadas primeiramente no meio familiar, depois propagadas nas escolas e em meio à sociedade (MUNANGA, 2005). E em meio a esse ciclo vicioso, dentro do espaço educacional a professora Luiza Mainh destaca que busca promover em sua prática um reflexo positivo do ser negro, se colocando enquanto referência, para que os alunos possam (re) construir, a partir disso uma nova concepção acerca da identidade negra: “*busco mostrar o outro lado pra eles, muitas vezes me colocando como referência.*” (LUIZA MAINH, 2018), possibilitando deste

modo, demonstrar aos alunos que: “*ser negro não é uma coisa ruim, historicamente ensinaram pra gente que ser negro é ruim, mas que a gente tem que ir quebrando com isso, então eu vou tentando desconstruir essas questões com eles.*” (LUIZA MAINH, 2018).

São essas micro-ações cotidianas, assim como evidencia Jesus (2009) que buscam construir nos sujeitos negros, possibilidades de reconstrução do seu pertencimento racial, além de possibilitar ao sujeito negro que desde muito cedo se torna vítima do racismo, reconhecer que sua história não tem apenas marcas de violência e sofrimento, mas também de resistência e lutas para que ocupássemos espaços em que estamos atualmente. (CAVALLEIRO, 1998). Sobre suas micro-ações cotidianas para um ensino das Relações Raciais, a professora Dandara, nos diz que:

Sou professora de matemática, mas também leciono física em algumas turmas, e assim eu sempre faço questão de citar não matemáticos, mas matemáticas, por exemplo, autoras. Eu gosto de tratar [...] do epistemicídio da mulher negra, pra eles saberem que a ciência que a gente tem hoje não foi só feito por homens brancos, foram mulheres e homens negros e negras, então eu gosto de problematizar isso. (Dandara, 2018)

A professora Dandara, que atua na área da Matemática e da Física aponta acrescentar em suas aulas conhecimentos epistemológicos no campo da matemática com autoria de mulheres, evidenciando também em sua prática o epistemicídio²⁹ dos conhecimentos escritos e criados por mulheres e homens negros e negras, com intuito de levar os alunos a compreenderem em suas aulas autoras negras que fazem parte da construção de conhecimento voltados à áreas exatas, ela tem possibilitado aos seus alunos conhecer referenciais de mulheres negras intelectuais, que contribuíram para constituição de epistemologias voltadas à área das ciências exatas, possibilitando aos educados desconstruir o estigma de que a construção da ciência foi pensada apenas por brancos.

Dandara diz ter evidenciado em suas micro-ações cotidianas, o epistemicídio dos conhecimentos escritos por mulheres e homens negros, recorrentes nas instituições de ensino de nosso país. A sociedade pouco conhece autores e autoras negras, neste caso, o desconhecimento de estudiosas negras é muito maior em relação aos autores negros, que

²⁹ Entendemos este conceito, a partir dos estudos de Ribeiro (2005, p. 96) quando diz que “o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso a educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.” Para maiores informações: CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser**. Feusp, 2005. (Tese de doutorado)

dedicam suas vidas à leitura, escrita e pesquisa, para construção de novas epistemologias sociais (HOOKS, 1995) e que pouco tem sido reconhecida nas salas de aulas, nas academias e em meio a sociedade. Para Hooks (1995) a valorização do trabalho intelectual é ainda mais difícil quando se trata de estudiosas negras, pois:

A subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras [...] Essa invisibilidade é ao mesmo tempo em função do racismo, do sexismo e da exploração de classe, [...] que continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras. (p. 467)

Nesse sentido, no Brasil, após as diversas teorias raciais sustentadas no século XIX sobre a inferioridade da população negra, abriram-se ainda mais margens para o racismo e sexismo estruturante em nossa sociedade, no qual também tem auxiliado na desvalorização e ausência dessas referências negras nesses espaços de construção de conhecimentos. Além das teorias raciais o próprio estigma criado sobre a mulher negra durante o período da escravização, como corpo sem mente e corpo servil (HOOKS, 1995), tem ajudado a sustentar ideologias de que a mulher negra não nasceu para ser estudiosa ou cientista, ocupando na sociedade sempre um lugar servil e inferior. É a partir dos resquícios da escravização, e de outras teorias científicas sustentadas pelo racismo, como o fato de que as mulheres negras possuem um crânio menor e inferior a dos homens negros (HOOKS, 1995), legitimam até os dias atuais no imaginário social as concepções negativas em que essas mulheres negras são encaradas, no entanto a própria história desmascara a ilegitimidade dessas teorias, pois desde sempre mulheres negras tem ocupado espaços e lutado por condições dignas no meio social, acadêmico e intelectual.

Apresentar aos alunos referenciais positivos do povo negro intelectual é uma forma de romper o racismo institucional presente nas escolas, e nas práticas racistas que se manifestam principalmente nos livros didáticos trabalhados nas escolas, no qual pouco representa a presença de intelectuais negros nos textos trabalhados. Nas suas práticas a professora Dandara, também aponta que:

Questão de cabelo, já teve, de eu ter que parar a aula de matemática pra falar, diziam assim “a esse seu cabelo, eu vou ter que cortar? Ta na frente.”, uma menina que ela tinha assumido o seu cabelo e aí a colega fez isso e eu parei a aula e trouxe toda discussão e a gente conversou [...] no final sempre me perguntam se eu sou professora de matemática, eles sempre me perguntam isso[...] e sempre me proponho a discutir, oh se a gente quiser falar disso, se não der tempo aqui, a gente

fala depois, a gente faz uma tarde, a gente faz um sábado de manhã.(DANDARA, 2018)

Dandara destaca em sua fala uma situação de conflito acontecido em sala de aula, em que a aluna, a partir de sua fala tenciona ofender a colega que tinha assumido o seu cabelo crespo. A professora aponta ter interferido no momento, abrindo espaço para uma discussão diante da situação ocorrida e ao questionar se é realmente professora de matemática, os alunos revelam frente à atitude de Dandara um estranhamento, sobre a sua interferência diante da situação acontecida.

Isto revela em muito como o sistema de educação ao trabalhar com a proposta de fragmentação do saber, revela que pouco tem sido desenvolvido nas disciplinas específicas uma articulação com as demais áreas, a concepção de que a competência da disciplina de matemática está só em trabalhar com cálculos e números, não só fragmenta este conhecimento como impossibilita as sujeitos possuírem “uma visão contextualizada e holística dos conceitos fundamentais que governam esse universo” (BRUN, 2013, p. 2), presente no seu contexto e no dia a dia da escola. Como estratégia de realizardiálogos precisos com os alunos, a professora Dandara, ainda aponta em sua fala, se dispor a discutir com seus alunos em outros momentos a parte das suas aulas: “*sempre me proponho a discutir. Oh, se a gente quiser falar disso, se não der tempo aqui, a gente fala depois, a gente faz uma tarde, a gente faz um sábado de manhã*” (DANDARA, 2018). A atitude da professora expressa um compromisso com a formação dos seus alunos e com a necessidade de uma educação que valorize as dimensões desses sujeitos com o mundo e com as diferenças que os compõem (FREIRE, 2016).

Essas pequenas ações desenvolvidas no cotidiano escolar apresentados nas experiências das professoras Dandara, Luiza Mainh e Anastácia revelam práticas comprometidas com a educação para a diversidade étnico-racial. Em direção semelhante às experiências das professoras, Acotirene, ao dizer como tem desenvolvido em sua práticao Ensino para Relações Étnico-Raciais expressa os desafios enfrentados na rede particular em que atua:

Tem um livro de literatura, que [...] ele retrata a história de uma menina negra que foi adotada por uma família de brancos, ate nisso ai a gente percebe o erro, porque não é só negros que são adotados, e não é só famílias brancas que adotam, e justamente esse é o livro que trabalharam na semana do 20 de novembro.(ACOTIRENE, 2018)

E diante dos desafios impostos frente ao que a escola estabelece, a professora aponta que:

Eu sempre procuro fazer assim, primeiro momento a gente faz discussão porque trabalhamos uns 5 dias, então primeiro momento eu faço uma discussão do livro, no segundo momento [...] chamo alguém pra fazer uma palestra pra conversar [...] Eu tento fazer usando o livro dessa forma, dando meio que uma desviada do caminho planejado, pra poder mostrar pra eles que assim, não é essa realidade, não é só isso. (ACOTIRENE, 2018)

A primeira fala da professora expressa a sua insatisfação quanto a literatura adotada pela escola, para ser trabalhada durante a semana do 20 de novembro. O livro, pela descrição da professora Acotirene, quando não bem trabalhada, acaba enfatizando uma ideia contrária ao de valorização positiva da cultura negra, ao ter como personagem principal uma menina negra que é adotada por famílias brancas. A depender da maneira como será trabalhada, a literatura ao passo que pode construir o reconhecimento do respeito às diferenças, quando desenvolvida de forma equivocada, pode potencializar e contribuir para estigmatização do ser negro, alimentando a ideia de que só o negro ocupa posição de abandono, dentre outras distorções que podem ser criadas no consciente do aluno negro. E frente a esse desafio, a professora Acotirene aponta ter buscado ressignificar sua prática, a partir do trabalho com a literatura, não ficando apenas presa ao livro, realizando momentos de conversas com a participação de outros convidados para dialogar sobre a temática, “*dando meio que uma desviada do caminho planejado, pra poder mostrar pra eles que assim, não é essa realidade, não é só isso.*” (ACOTIRENE, 2018). Possibilitar aos alunos outra dimensão para além do que é estabelecido no planejamento curricular é uma maneira de romper com o ensino centralizado no conteúdo, dando à educação uma nova roupagem, no qual busca valorizar no processo de formação humana as diversidades presentes (GOMES, 2005), visando oportunizar aos alunos negros e brancos uma educação comprometida com o respeito, “sendo capaz de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação.” (Brasil, 2004, p. 12)

As experiências das professoras nas diversas áreas em que atuam, evidenciam práticas contra hegemônicas (PEREIRA, 2012), que valorizam a diversidade racial, a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana presentes “na sala de aula, no corredor, em cada sujeito e em suas ações dentro da escola” (IBDEM, p. 52). Nesta direção, as ações cotidianas das professoras evidenciam que o Ensino das Relações Raciais, não devem acontecer apenas de

maneira pontual, mas de forma articulada aos diversos momentos pedagógicos, sendo algo constante a ser trabalhado, seja a partir de uma intervenção por meio de um conflito cotidiano ou articulado ao próprio conteúdo, como destacado pelas professoras.

É no ambiente escolar que muitos alunos estabelecem inter-relações com o mundo do diverso, do diferente e aí que esses sujeitos, depois do meio familiar passa a construir este contato, é também neste ambiente que os sujeitos devem construir relações de respeito às diferenças, encontrando nesse espaço possibilidades de se pertencer e se reconhecer enquanto sujeito histórico e cultural.

Assim como aponta Silva (2007, p. 491), “tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens, é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder”, que se fazem presentes entre homens e mulheres e nas relações estabelecidas por eles. Nesta direção, a prática de professores, como a de Luiza Mainh, Dandara, Acotirene e Anastácia, tem dado a educação esperanças de avanço para um ensino que aos poucos tem atribuído um novo tratamento às discussões para Relações Étnico-Raciais (Gomes, 2005), evidenciando uma pauta que por muito tempo foi reivindicada pelos movimentos sociais negros, o direito a uma educação antirracista, que articule o respeito frente a cultura negra, construindo no imaginário social uma “nova” história acerca da população negra nesse país.

5 PARA CONSIDERAR

Buscou-se compreender neste trabalho como as professoras, alunas egressas do Programa de Educação Tutorial- PET Afirmção desenvolvem o trabalho pedagógico sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica, na área de conhecimento em que atuam, considerando a proposta político-pedagógica que tal programa traz em seu objetivo. O Programa PET Afirmção, que tem como objetivo apoiar estudantes de comunidades negras rurais, contribuindo para o seu acesso e permanência qualificada no ensino superior, tem como intuito possibilitar aos participantes uma formação acadêmica e sócio-política que proporcione aos sujeitos acesso a um conhecimento acadêmico diversificado, fomentando sua melhor qualificação como cidadãos e pessoa humana (MOB, 2006), a partir de discussões em grupo, em torno de temáticas que envolvam raça, negritude, relações étnico-raciais, acesso e permanência no ensino superior, etc., ligadas a essas discussões e atividades formativas internas e externas ao grupo, assim como já destacado neste trabalho.

Vimos a partir das experiências das quatro professoras entrevistadas, alunas egressas do programa, que as atividades formativas extracurriculares realizadas no PET Afirmção pode contribuir em seu percurso formativo, com vistas a uma formação acadêmica qualificada, que garantiu a esses sujeitos acesso a determinadas discussões, materiais bibliográficos, possibilidades de trocas de saberes dentro e fora do espaço acadêmico, uma formação diferenciada, que pode possibilitar assim como destacou as professoras, a sua permanência simbólica e material. E para, além disso, pudemos observar no que dizem as professoras, que o PET Afirmção pode colaborar também para formação pessoal, ao se (re) significarem, encontrando possibilidades para (re) construir o seu pertencimento racial, seus traços étnicos, enquanto mulheres negras e professoras. Aqui destacamos como uma das importantes potencialidades desta investigação a relevância do programa na formação acadêmica e pessoal das professoras, que assim como apontados pelas professoras, Dandara, Anastacia, Acotirene e Luiza Mainh, podem contribuir para sua constituição enquanto educadoras, conscientes do seu compromisso com os sujeitos que se fazem presentes no espaço escolar.

O ensino para relações Étnico-Raciais, que tem como intuito possibilitar um ensino e aprendizagem que busque romper com as desigualdades sociais e raciais enraizadas na sociedade, sempre foi pauta de luta dos movimentos negros por uma educação antirracista, que valorize a diversidade racial e cultural existente no âmbito escolar. Pensar em uma educação que valorize o que preconiza a Lei 10639/03, é não apenas fazer jus a toda luta e conquistas desses movimentos pela população negra, mas também entender que a educação para que realmente se faça democrática e em prol da sociedade, é ferramenta fundamental de mudança social diante das mazelas ainda existente por consequência do racismo, do preconceito e das desigualdades.

É necessária uma formação de professores que realmente busque cumprir o que dizem as Diretrizes Curriculares e os Planos Nacionais sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, para que se alcancemos avanços e formemos professores nas diversas áreas de conhecimento, sensíveis à temática.

Em muitos espaços acadêmicos, são grupos e programas como o PET Afirmção, que tem possibilitado aos futuros educadores uma formação para sobre a discussão racial, pouco presentes nos currículos de formação de professores. As falas das professoras entrevistadas sobre suas práticas pedagógicas evidenciaram a importância desses grupos de pesquisa e

extensão, para uma formação de professores que compreenda a importância do trato para a diversidade racial, em sala de aula, mesmo mediante aos desafios estabelecidos frente ao currículo escolar e diante das demais demandas existentes. Em direção semelhante a essas demandas, as professoras evidenciam em suas falas alguns desafios ainda impostos nas escolas que dificultam o Ensino para Relações Étnico Raciais, como: a presença de um currículo hegemônico, que trata a questão das relações raciais de forma pontual em datas comemorativas, durante uma semana ou unidade, em algumas situações assim como apontado pela professora Dandara; são trabalhadas de forma vazia, sem significado algum. Isso indica que a escola ainda tem muito no que avançar sobre o trato pedagógico com a diversidade e com o compromisso de uma educação que realmente seja pensada a partir/para os sujeitos que ocupam esse espaço.

As práticas das professoras demonstraram conflitos existentes em sala que fazem parte do cotidiano escolar, e que apontam a necessidade e urgência de se trabalhar com a temática durante todo o ano letivo, como um eixo norteador das práticas pedagógicas curriculares. E isso deve ser tarefa de toda escola e corpo docente, não apenas daqueles que se colocam sensíveis à temática, mas como tarefa responsável de todos os educadores e educadoras, por um ensino que reconheça a necessidade e complexidade de formar sujeitos conscientes e da sua história e da importância e riqueza da sua cultura.

Nesta direção, compreendemos por meio deste trabalho que a escola e sua organização curricular ainda tem muito no que avançar para que se alcance uma educação democrática, e em paralelo a isso é necessário que haja mudanças no processo de formação de professores, sendo necessário que as Instituições de Ensino Superior incrementem nos planos de cursos a discussão sobre a temática racial. Mas também cabe salientar que as práticas como as das professoras, alunas egressas do PET Afirmção, tem demonstrado aos poucos que vêm crescendo o quantitativo de professoras e professores, que compreendem a importância de desenvolver um trabalho pedagógico sobre a questão racial e para as diversidades presentes no espaço escolar, devido a sua trajetória política, pessoal e formativa. Esses educadores, assim como as professoras entrevistadas, mesmo com as dificuldades apontadas por elas têm efetivado mudanças nas diversas escolas brasileiras, e áreas de ensino em que atuam, criando estratégias de ensino que busque superar o racismo presente no espaço escolar, transformando a partir de pequenas ações pedagógicas o espaço educacional e a vida dos sujeitos.

Enfim, nossa inquietação não finda a partir desta pesquisa, pelo contrário, abre ainda mais caminhos para novas investigações levantadas a partir da escuta das experiências das

professoras, tais como: A contribuição dos grupos e programas de pesquisa e extensão na permanência simbólica e material dos estudantes oriundos de camadas populares; a falta de formação continuada sobre a temática das Relações Étnico-Raciais nas escolas públicas e particulares de ensino; a falta de efetivação diante do que preconiza a lei 10639/03 e os documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de implementação para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; formação étnico-racial para os cursos das chamadas ciências exatas e danatureza; Além das consequências e desafios da desvalorização social da profissão docente. Todas essas inquietações, percebidas ao longo desta pesquisa se estabelecem enquanto futuras propostas a ser pesquisadas e aprofundadas, construindo a partir disto novas epistemologias a serem acessadas pela sociedade.

A compreensão das experiências acerca das práticas pedagógicas para Relações Étnico-Raciais das professoras, que tiveram uma formação sobre a temática, se configura como estratégias de ensino para outros educadores que queiram desenvolver nas áreas em que atuam o ensino para Relações Étnico Raciais. Suas experiências evidenciam que ainda temos muito no que avançar, mas também nos impulsionam a ter esperanças de uma escola antirracista e que reconheça as diferenças como nossa maior riqueza.

6 REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de; RODRIGUES, Tatiane Consentino. **A criança negra, uma criança negra**. p. 75-96. In: **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas/ Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes** (organizadoras). – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010. – (Coleção Cultura Negra e Identidades; 18)
- AMADO, João da Silva. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 1º Ed. Imprensa da universidade de Coimbra, 2014.
- BARBOSA, Lindinalva. **Dimensões Religiosas Negra e Indígena: a Sagrada Resistência**.p. 77-88. In: **Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana**. (organizadoras) LIMA, Maria Nazaré Mota. 3º. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.
- BOGDAN, S. K. Biklen, G. **Investigação qualitativa em educação/ PORTO Editora**. LTDA – 1994

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O QUE É EDUCAÇÃO**. Coleção primeiros passos, 20/São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, M. E. C. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

_____, M. E. C. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Lei 10639, de Janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, 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”, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico/raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

BRASIL. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Gerais do Decreto nº 6.096** – Reuni – Reestruturação e expansão das universidades federais. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/diretrizesreuni.pdf>.

BRASIL. **Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010**. Diário Oficial da União - República Federativa do Brasil. Nº 212, 31 de outubro de 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14912-portaria-n-976&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Manual de Orientações Básicas – Programa de Educação Tutorial**. Brasília, 2006. Disponível em: www.mec.gov.br/pet.

BRASIL. **Portaria nº 343, DE 24 DE ABRIL DE 2013**. Altera dispositivos da Portaria MEC no 976, de 27 de julho de 2010, que dispõe sobre o Programa de Educação Tutorial - PET. Diário Oficial da União - República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União - República Federativa do Brasil. Nº 79, quinta-feira, 25 de abril de 201. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6647-portaria-mec-976-27-07-2010&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192.

BRASIL. **Lei nº 11. 180, de 23 de Setembro de 2005**. Institui o Programa de Educação Tutorial – PET. Brasília 23 de Setembro de 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111180.htm.

BRUM, W. P., SCHUHMACHER, Elcio. **A superação da fragmentação do saber por meio da interdisciplinaridade: um relato de experiência no estudo de simetria**. Volume 2, nº 15 - **Revista Eletrônica Itinerarius Reflectionis**, 2013.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim. **Educação e Diversidade Étnico-Racial/ Jundiá, Paco** Editorial: 2016.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. Dissertação. São Paulo: 1998.

FERREIRA, Ricardo Flanklin. **Afro-descendente: Identidade em construção**. – São Paulo: EDUC; Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. Ed. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2016.

_____. **Professora sim; Tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 25. Ed. rev. E atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GOMES, N. L. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. p. 83 – 96. *In: Racismos e anti-acismo na educação: repensando nossa escola*. (Organizadora) Eliane Cavalleiro. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____, N. L.. **Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. p.143-154. *In: Superando o Racismo na Escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. p. 39 - 62. *In: BRASIL. Educação Anti-racista: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03*. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005.

_____, Nilma Lino. **Indagações sobre o Currículo: Diversidade e Currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade**. p. 83 – 96. *In: Racismos e anti-acismo na educação: repensando nossa escola*.(Organizadora) Eliane Cavalleiro. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. **Diversidade Étnico Racial e Trajetórias docentes: um estudo etnográfico em escolas públicas**. *In: Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas - Anete Abramowicz, Nilma Lino Gomes, organizadores*. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

_____.(organizadoras) **Educação e Raça: perspectivas políticas, pedagógicas e estéticas**. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

HOOKS, bell. **Alisando nosso cabelo**. Revista Gazeta de Cuba – Tradução do espanhol: Lia Maria dos Santos.Unión de escritores y artista de Cuba, jan-fev. 2005.

HOOKS, bell. **Intelectuais Negras**. Revista Estudos feministas. Nº2/95. vol.3. 1995.

JESUS, Regina de Fátima. **Práticas pedagógicas evidenciam micro-ações afirmativas cotidianas**. Anais do 19º EPENN- Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social, João Pessoa, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, Adeus professora? Novas tecnologias educacionais e profissão docente**. / José Carlos Libâneo, 4.ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, Maria Nazaré Mota. **Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana** – 3º. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

MARTINS, I. M. L.. **Educação tutorial no ensino presencial: uma análise sobre o PET**. *In: IguatemyMa de L. Martins; Solange Medina Ketzer (Org). Programa de Educação Tutorial: uma estratégia para o desenvolvimento da graduação*. 1 ed. Brasília: Brasil Tropical, 2008, v. 1, p. 15-21.

MOREIRA, Antonio; SILVA, Tomaz. **Currículo, Cultura e Sociedade**. Editora Cortez. 2 Ed. São Paulo, 1995.

MORGADO, J. C. **Processos e práticas de (re) construção da autonomia curricular**. Tese de Doutorado - Braga: Universidade do Minho, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Revista Estudos Avançados, 2004. São Paulo, V. 18, no 50, p. 51-66.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. Ed. – Belo Horizonte: Autentica 2008.

_____. **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Valdecir Pedreira. **Pressupostos Básicos da Formação de Professores no Projeto Escola Plural: A Diversidade Está na Escola**. p. 33-44 In: Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana. (organizadoras) LIMA, Maria Nazaré Mota. 3º. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca. As relações raciais em Itapetininga**. Apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. São Paulo, Edusp, 1998.

OLIVEIRA, G. C.; SANTOS, R. **O capital cultural na educação: uma análise sobre o desempenho escolar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro SP, 4 (1): 230-248, 2017.

PEREIRA, Isabelle Sanches. **Currículo e Construção Teórico- Metodológica: Uma Ação para a Desconstrução do Racismo na Escola**.p. 45-60. In: Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana. (organizadoras) LIMA, Maria Nazaré Mota. 3º. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas Escolas Públicas de Salvador: Relato de uma experiência**. p. 105-118. In: Escola Plural: a diversidade está na sala: formação de professores/as em história e cultura afro-brasileira e africana. (organizadoras) LIMA, Maria Nazaré Mota. 3º. Ed. – São Paulo: Cortez; Brasília: UNICEF, 2012.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. **Currículo, cultura e educação: tensões no reconhecimento das identidades culturais e sociais**. p. 27-36. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim (Org.). **Educação e Diversidade Étnico-Racial/ Jundiá**, Paco Editorial: 2016.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na Sala de Aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS D.B. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2009.

SANTOS, D. B; **Curso de branco: uma abordagem sobre o acesso e a permanência de estudantes de origem popular nos cursos de saúde da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)**.Revista Contemporânea de Educação, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. **A lei 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro.** In: Educação anti-racista caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais.** Edição e organização Helmut T. R. Wagner; tradução de Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes; 2012.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira** – 1ª Ed. – São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil.** Educação, v. 30, nº 3, 2007.

SOUZA, Maicelma Maia. **Projetos Pedagógicos na escola e relações étnico-raciais: o que dizem as experiências de professores.** Curitiba: CRV, 2016.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social** - Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ZAGO, Nadir. **Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares.** Revista Brasileira de Educação. V. 11, n. 32, 2006.

APÊNDICES



Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB
Centro de Formação de Professores – Campus Amargosa - CFP

Termo de Consentimento de Uso de Depoimentos

Eu _____, CPF _____, RG _____, ciente dos objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios desta pesquisa, que tem como intuito compreender, *como as professoras alunas egressas do programa de educação tutorial-Afirmação desenvolve o trabalho pedagógico sobre o ensino das relações étnico-raciais na Educação Básica, considerando a proposta política-pedagógica do projeto no qual fizeram parte*, AUTORIZO, através do presente termo, o (a) graduando (a), LAÍSA ARAÚJO DE OLIVEIRA, sob orientação da Prof^aMaicelma Maia Souza, docente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, a realizar as entrevistas que se façam necessárias e a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes depoimentos para fins científicos e de estudos, em favor da construção desta pesquisa, intitulada: *O Ensino das Relações Étnico-Raciais: experiências de professoras alunas egressas do programa de educação tutorial Afirmação*. Vale destacar que os registros das experiências, serão apenas analisados pela pesquisadora. Caso seja de consentimento dos sujeitos entrevistados, seus nomes serão mantidos em sigilo e sua imagem será preservada, utilizando pseudônimos a fim de preservar suas identidades. Dessa maneira, tanto a estudante quanto o orientador se compromete em manter a confidencialidade sobre os dados coletados, os quais serão apresentados única e exclusivamente para fins da pesquisa científica, respeitando a privacidade dos participantes.

Assim, caso concorde colaborar com a pesquisa, assine este documento na linha indicada.

Amargosa -BA, _____ de _____ de _____

 Participante da Pesquisa

Laísa Araújo de Oliveira
 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia

TABELA DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

BLOCO	OBJETIVO DO BLOCO	QUESTÕES ORIENTADORAS	PERGUNTAS DE RECURSO
Caracterização dos sujeitos	Identificar como os professores e professoras se constituíram nessa profissão, evidenciando formação, tempo de serviço e auto-declaração.	Como você se tornou professora?	Você tem quanto tempo de formação? Qual sua área de atuação? Como você se auto-declara na perspectiva racial?
Pet-Afirmação	Analisar como o PET-Afirmação influenciou na formação e atuação destes profissionais.	Como você vê o PET-Afirmação?	Fale da sua experiência com o programa durante a graduação.
Educação para as Relações étnico-raciais	Conhecer qual a proposta pedagógica da escola para o trabalho com as relações étnico-raciais	Como a escola trabalha essa temática?	Existe um currículo reformulado para atender essa demanda? Há formação para professores e professoras sobre a temática? Existem

			casos ou conflitos raciais na escola? Como as professoras lidam com isso? Como você lida com isso?
PET-Afirmação e Prática	Identificar na prática pedagógica, a influência, ou não, do programa	Na sua pratica, como você trabalha com as questões referentes às relações étnico-raciais?	Você desenvolve ações nas datas comemorativas (13 de maio, folclore, 20 de novembro)? Quais as maiores dificuldades enfrentadas neste trabalho? Como as crianças / estudantes recebem as atividades propostas?