

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

VÂNIA SEBASTIANA MACÊDO OLIVEIRA

RELAÇÕES RACIAIS E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: UMA PRÁTICA
EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA EM CONSTRUÇÃO?

TERESINA – PI

2016

VÂNIA SEBASTIANA MACÊDO OLIVEIRA

RELAÇÕES RACIAIS E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: UMA PRÁTICA
EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA EM CONSTRUÇÃO?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, para obtenção do título de Mestra em Educação.

Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas

Orientador: Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari

TERESINA – PI

2016

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

O48r Oliveira, Vânia Sebastiana Macêdo
Relações raciais e discriminação na escola: uma prática
educativa emancipatória em construção? / Vânia Sebastiana
Macêdo Oliveira. – 2016.
127 f. : il.

Cópia de computador (printout).
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Federal do Piauí, Teresina, 2016.
Orientação: Prof. Pós-PhD Francis Musa Boakari.

1. Formação de Professores. 2. Prática Educativa.
3. Discriminação Racial. I. Título.

CDD: 370.71

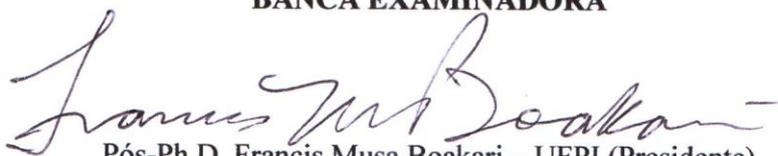
VÂNIA SEBASTIANA MACÊDO OLIVEIRA

RELAÇÕES RACIAIS E DISCRIMINAÇÃO NA ESCOLA: UMA PRÁTICA
EDUCATIVA EMANCIPATÓRIA EM CONSTRUÇÃO?

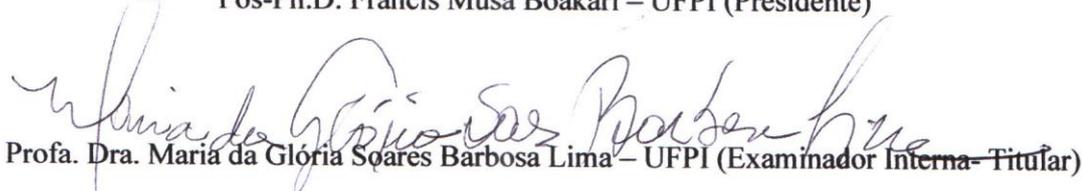
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, sob a avaliação da seguinte banca examinadora:

Data da aprovação: 04/08/2016

BANCA EXAMINADORA



Pós-Ph.D. Francis Musa Boakari – UFPI (Presidente)



Prof.ª. Dra. Maria da Glória Soares Barbosa Lima – UFPI (Examinador Interna-Titular)



Prof. Dr. Raimundo Nonato Moura Oliveira – UEMA (Examinador Externo- Titular)



Prof.ª. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral – UFPI (Examinador Interna- Suplente)



Prof.ª. Dra. Raimunda Celestina Mendes da Silva – UESPI (Examinador Externo- Suplente)

A Deus, fortaleza e inspiração minha, certeza de que tudo é possível.

A minha família, confiança, compreensão e apoio comigo.

Aos amigos, pela torcida, incentivo e companheirismo.

Ao meu orientador, por toda sua dedicação e paciência.

Às professoras e às crianças que participaram da pesquisa.

À escola campo da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me concedeu.

A Minha família,

Ao meu Pai e minha Mãe (in memória);

Ao meu orientador, Francis, por acreditar nesta pesquisa, por suas palavras de incentivo,

Aos amigos e amigas,

Aos/às amigos/as da turma do Mestrado em Educação,

Aos/às amigos/as do Núcleo Roda Griô.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação.

A todos/as os/as amigos/as, não tenho como citar nomes,

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para elaboração desse trabalho; torceram, e torcem, por minhas conquistas.

E, agradecimentos a todos/as os/as profissionais e alunos/as da escola campo.

RESUMO

Esta pesquisa discute como temática central a prática educativa emancipatória de 04 (quatro) professoras afrodescendentes, articulada às questões políticas, relações raciais e discriminação na escola. Define como objetivo geral: entender a prática educativa de algumas professoras afrodescendentes em sala de aula e como objetivos específicos: descrever experiências destas professoras em sua vida escolar; caracterizar (as) atividades das mesmas em sala de aula; analisar comparativamente as suas experiências vividas, em sala de aula, como alunas e, posteriormente, como professoras, na perspectiva de desvelar a natureza das relações raciais na prática educativa atual, dispendo a seguinte questão: De que forma as experiências de discriminação destas professoras afrodescendentes (e outras) podem contribuir para a produção de uma prática educativa de ações emancipatórias? Adota como eixos da discussão: prática educativa, discriminação/preconceito, formação profissional e educação emancipatória. Aproveita contribuições de diferentes autoras/es para discutir: prática educativa, Freire (1996, 2014), Libâneo (2000), Zaballa (1998); discriminação/preconceito: Boakari (2003, 2010, 2013), Gomes (2006, 1995, 2010); emancipação: Adorno (1995), Jaehn (2005); formação: Giroux e McLaren (1997), dentre outras/os. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa do tipo etnográfico. Tem como participantes quatro professoras do ensino fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), que atuam em uma escola pública municipal da cidade de Caxias-MA. Para o acesso às informações, emprega técnicas da etnografia: observação participante, entrevista não-estruturada e o diário de campo como instrumento de apoio utilizado para a realização dos registros das informações, apoiada em André (2010, 2012), Bogdan e Biklen (1994), Macedo (2000). Para a análise das informações, utiliza as orientações da análise de conteúdo, apoiadas em Bardin (2011). As constatações das análises apontam a existência de uma disposição das professoras para atuarem quanto aos comportamentos de discriminação manifestos em suas ações pontuais e emergenciais, de acordo com o grau de sua ocorrência, e possíveis consequências físicas e emocionais. Entretanto, dentro do processo de ensino e aprendizagem, ainda percebe-se a existência de práticas tradicionais não questionadoras, fruto de um currículo ainda distante das questões subjetivas, voltadas às realidades das diversidades contemporâneas, relacionadas às questões das diferenças, no caso atual, à afrodescendência, que ainda não é problematizada como objeto de conhecimento crítico transformador. Desse modo, o presente estudo, a partir das discussões acerca da formação de professor, de um currículo ajustado para a real existência de um pensar/fazer escolar multicultural e dialógico sobre as vivências e experiências identitárias, permite vislumbrar o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem reflexivo, podendo contribuir para a construção de uma prática educativa emancipadora. Considerando as histórias do Brasil, país que ainda é racista e machista, cuja escola não incorporou as diversidades de seu cotidiano, o que dizer sobre uma prática educativa emancipadora? É esta a questão que não se cala.

Palavras-chave: Formação de professores. Discriminação/preconceito. Experiência. Prática educativa. Emancipação.

ABSTRACT

In this research we discuss as central subject the emancipatory educational practice of four afro-descendant female teachers, articulated to political issues, racial relations and discrimination in school. We define as a general objective: to understand the educational practice of some afro-descendant teachers in classroom and as specific objectives: to describe these teachers' experiences in their school life; to characterize their activities in classroom; comparatively analyze their experiences lived in the classroom as students and later as teachers, in the perspective of unveiling the nature of racial relations in the current educational practice, providing the following question: How do the experiences of discrimination of afro-descendant teachers (and possibly others) may contribute to the production of an educational practice of emancipatory actions? We adopt as discussion axes: education practice, discrimination/prejudice, professional formation and emancipatory education. We make use of different authors' contributions to discuss: educational practice, Freire (1996, 2014), Libâneo (2000), Zaballa (1998); discrimination/prejudice: Boakari (2003, 2010, 2013), Gomes (2006, 1995, 2010); emancipation: Adorno (1995), Jaehn (2005); formation: Giroux; McLaren (1997), among others. This is a study of qualitative nature of the ethnographic type as a research aspect. We have as participants, four female elementary school teachers, from the initial years (1st to 5th grade) working in a municipal public school in the city of Caxias, MA. To access the information, we employ methods and techniques of ethnography: such as participant observation, unstructured interview and the field diary as a support tool to record information, supported in André (2010, 2012), Bogdan; Biklen (1994), Macedo (2000). For information analysis, we use the guidelines of the content analysis, supported by Bardin (2011). Analysis findings indicate the existence of teachers' willingness to act on the discriminatory behaviors revealed in their punctual and emergency actions according to the occurrence degree and possible physical and emotional consequences. However, due to the traditional, non-questioning practices of teaching and learning, from an instructional curriculum that focuses on measuring results, which adapted to the realities of contemporary diversities, to questions related to the differences, in this case, to the afro-descendancy, are still not problematized as objects of transforming critical knowledge. However, within the process of teaching and learning, the existence of non-questioning traditional practices is still perceived, as a result of a curriculum that is still far from the subjective questions, focused on the contemporary diversities' realities, related to the differences questions, in this case, to the afro-descendancy, which is not problematized as an object of transforming critical knowledge yet. Thus, this study, based on discussions about teacher formation and a curriculum adjusted to the real existence of a multicultural and dialogic school-based thinking/doing about experiences and identities, allows us to glimpse the development of a reflective teaching-learning process, and may contribute to the construction of an emancipatory educational practice. Considering Brazil history, a country that is still racist and sexist, whose school did not incorporate the diversities of its daily life, what one can say about an emancipatory educational practice? This question is not silent.

Keywords: Formation. Discrimination/prejudice. Experience. Educational practice. Emancipation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do Brasil – localização do município de Caxias – MA.....	27
Figura 2 – Localização geográfica da escola - Caxias – MA	66
Figura 3 – Fachada da escola.....	67
Figura 4 – Área do pátio interno, refeitório e banheiros da escola.....	68
Figura 5 – Frontal das salas de aula.....	68
Tabela 1 – Distribuição populacional de Caxias – MA por faixa etária / gênero.....	28
Tabela 2 – Distribuição populacional de Caxias – MA por cor ou raça / gênero.....	29
Tabela 3 – Distribuição da população de Caxias – MA não alfabetizada, por cor ou raça/ gênero	29
Tabela 4 – Rendimento mensal de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo cor ou raça.....	30
Tabela 5 – Distribuição de responsáveis por domicílios urbanos por gênero/raça ou cor	31
Tabela 6 – Distribuição de responsáveis por famílias únicas por cor ou raça.....	31
Quadro 1 – Eixos e subeixos de análise	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCE	Centro de Ciências da Educação
CCN-MA	Centro de Cultura Negra do Maranhão
CESEC/UEMA	Centro de Estudos Superiores de Caxias/Universidade Estadual do Maranhão
FACEMA	Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN'S	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
RODA GRIÔ GEAFro	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
SEMEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Caxias
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEMANET	Universidade Estadual do Maranhão - Núcleo de Tecnologias para Educação
UFPI	Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – CONTEXTO DO ESTUDO	11
CAPÍTULO 1 – RESGATANDO MEMÓRIAS: PESQUISADORA E ESPAÇO DA PESQUISA	19
1.1 História da pesquisadora.....	19
1.2 Caracterização sócio-histórica de Caxias – MA.....	26
CAPÍTULO 2 – UM DIÁLOGO COM AUTORAS/AUTORES	32
2.1 Afrodescendência	32
2.2 Formação e ensino afrodescendente no Brasil: algumas considerações.....	36
2.2.1 A experiência como lócus de formação de professores.....	39
2.3 Considerações sobre a prática educativa	43
2.3.1 A prática educativa e a ausência de um currículo multicultural.....	49
2.4 Desafios na construção de uma identidade racial	53
2.5 Práticas educativas como possibilidades de emancipação	58
CAPÍTULO 3 – TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	63
3.1 Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa	63
3.2 Local e participantes da pesquisa	66
3.3 Instrumentos de acesso às informações	70
3.3.1 Diário de campo.....	71
3.3.2 Observação participante	72
3.3.3 Entrevista não estruturada	74
3.4 Organização, análise e interpretação das informações	76
CAPÍTULO 4 – ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES: “DAS EXPERIÊNCIAS À PRÁTICA EDUCATIVA”	78
4.1 Eixo 1 - Experiências de discriminação na família e na escola.....	79
4.1.1 Subeixo 1A - Na família e na educação escolar: primeiras experiências.....	79
4.1.2 Subeixo 1B - Trajetórias na busca para ser/tornar-se professora: sonhos e marcas	85

4.2 Eixo 2 - Práticas educativas emancipatórias: entre limites e possibilidades	89
4.2.1 Subeixo 2A - Reconhecimento de si e das experiências de preconceito e discriminação em sala de aula.....	90
4.2.2 Subeixo 2B - Contextualização das vivências de discriminação como objeto de conteúdo de conhecimento.....	97
PENSANDO EM POSSÍVEIS CONCLUSÕES	106
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICES	118
ANEXOS	126

INTRODUÇÃO – CONTEXTO DO ESTUDO

“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino”.

(FREIRE, 2006, p. 85)

É importante e necessária, dentro do processo de pesquisa e no decorrer da formação profissional, a curiosidade acerca da realidade em busca de conhecimento para melhoria da prática educativa. E nesse sentido, tendo em vista que a sociedade brasileira, desde sua formação, é atravessada por questões raciais complexas e crescentes, constituídas no princípio do pensamento ocidental eurocêntrico, concebido como único, verdadeiro e inquestionável, torna-se cada vez necessário a discussão envolvendo a relação entre discriminação racial e educação.

Tais discussões são relevantes e apontam a necessidade de formação dos profissionais da educação com vistas a adquirirem conhecimentos para trabalhar as questões raciais no ambiente escolar de modo educativo

O reconhecimento dessa realidade nos últimos dois séculos, apesar de tantas investidas nesse sentido, ainda não foi suficiente para uma mudança significativa no processo de produção de conhecimento, da desconstrução das imagens marginalizadas e representações negativas baseadas na histórica relação imposta pelo colonizador ao colonizado e sobreposta numa relação de poder, que se cristaliza por meio do discurso e da linguagem, revelando uma ação produtora de desigualdades.

A educação escolar brasileira afetada por essas questões, com suas raízes fincadas historicamente em concepções colonialistas, é permeada pelo preconceito e discriminação racial, que produzem e (re)produzem desigualdade e apresentam em sua essência, artifícios de negação que impossibilitam a emancipação das pessoas, a exemplo dos pobres, índios, afrodescendentes, equivocadamente considerados de menor importância socialmente.

A emancipação é entendida como a luta por direitos e liberdade de todas as pessoas que vivem em situação de opressão, ou seja, contra toda forma de “controle, discriminações, restrição de autonomia e institucionalização de direito” (CASTRO, 2014, p. 10) e em função da cor, raça, etnia, credo, religião, preferência sexual, condição social, situações que dificultam o pleno exercício da cidadania.

A realidade escolar, aprisionada à desinformação e ao preconceito, reproduz práticas racistas contrapondo-se às práticas educativas críticas acerca da realidade que “[...] envolve o

movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 38) sobre as questões sociais mais amplas da sala de aula, ignorando a existência e a adoção de um currículo multicultural, deixando de abordar estudos e questões raciais. Do mesmo modo, contesta o tratamento didático e metodológico com as diferenças, as desigualdades raciais e culturais como parte integrante do conjunto escolar de saberes e práticas educacionais. Nessa dimensão, desconhece que os conhecimentos construídos em seu contexto, por mais que sejam direcionados, podem ser reelaborados à luz de outras experiências.

Partindo desse princípio, a prática educativa apresenta-se como uma possibilidade do professor “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...]” (FREIRE, 2006, p. 41), capaz de desconstruir o pensamento eurocêntrico, que se arrasta historicamente impondo ao mundo sua forma hegemônica de conceber conhecimento. Assim, cumprindo essa finalidade, a formação escolar estará exercendo seu papel, diante da complexidade educacional brasileira, compreendendo que vivemos em uma sociedade multirracial, ou seja, uma sociedade constituída por pessoas pertencentes a diferentes raças.

Desse modo, diante dessa sociedade exigente e complexa as relações se tornam sempre mais complexas entre: ensino, conhecimento e cotidiano escolar; processo educacional, escola e organização da prática docente, e, possibilidade de respeito às diferenças raciais no cotidiano escolar, de modo que “[...] o campo da pedagogia é desafiado a compreender e apresentar alternativas para a formação de seus profissionais” (GOMES; SILVA, 2006, p. 13).

A pedagogia, nessa dimensão, como ciência que investiga a teoria e a prática da educação, como ensino-aprendizagem, apresenta-se como uma interação dialógica entre saberes e o desenvolvimento de prática educativa autônoma e emancipatória (PIMENTA, 2005), condição que precisa ser pensada em conformidade com realidade social. Nesse sentido, a prática educativa em sociedade caracteriza-se como uma ação consciente, desenvolvida pelos seres sociais a partir de suas vivências, com o intuito de mudar práticas educativas que manifestam e exprimem retrocesso e opressão. Nesse contexto, ela se torna um fenômeno de cunho social e de caráter universal necessário à existência de todas as sociedades (FREIRE, 1996).

Assim, a prática educativa escolar é resultante da compreensão de mulheres, homens e sociedade, condição que demanda uma opção política. É, antes de tudo, uma ação social intencional, com objetivos sistematizados, que requer organização em seu procedimento de execução como forma de garantir o ensino-aprendizagem.

Partindo dessa compreensão, o trabalho a ser desenvolvido com alunos/as afrodescendentes, descendentes de africanas/os, requer o conhecimento acerca da diversidade racial, haja vista que no sistema educacional do país ainda se trabalha um currículo homogêneo, desconsiderando a mistura de diversas raças existentes no contexto social brasileiro. Segundo Boakari (2011, p. 194), é importante “[...] estimular discussões e debates voltados à desconstrução da carga ideológica (e bagagem cultural negativa)”, criada em torno do afrodescendente.

Portanto, deve ser um trabalho desenvolvido do ponto de vista da crítica e da práxis, capaz de tornar os professores mais sensíveis às situações de negação e tentativa de invisibilidade, de participação dos afrodescendentes no processo histórico, político e cultural do país. Este aspecto aponta para um trabalho que vai além de uma questão de formação e conhecimento histórico, constituindo-se numa opção política. Neste aspecto, “[...] falar da realidade onde algumas pessoas são tratadas como indivíduos coisificados é voltar ao passado escravista com vistas ao presente étnico-racial, social, cultural e político das populações afrodescendentes [...] no Brasil [...]” (BOAKARI, 2011, p. 194).

Nessa direção, ainda que a educação escolar abarque tantas outras questões, aqui destacamos como objeto de pesquisa, a prática educativa de professores afrodescendentes em sala de aula. A questão posta, portanto, é saber de que forma as experiências de discriminação das professoras afrodescendentes podem contribuir para a produção de uma prática educativa feita de ações emancipatórias? A pesquisa traz as experiências vividas das professoras e experiências atuais de seus alunos.

Na particularidade desse contexto, os professores, que creem na possibilidade de emancipação e exercício de cidadania, permite aos educandos a partir de suas experiências de discriminação, um conhecimento de sua história cultural, um conhecimento de si, conforme afirma Freire (2014), mesmo que esse conhecimento esteja imerso e prejudicado por uma realidade opressora, visto que a ação educativa é compreendida como uma atividade prática que se materializa na transformação de uma dada realidade do homem social.

Portanto, a decisão de pesquisar a prática educativa de professores afrodescendentes parte do princípio de que a discriminação racial, ainda que camuflada, constitui-se um problema que interfere nas relações sociais no contexto da sala de aula. Gomes (2003) considera o ambiente escolar como um espaço em que aprendemos e dividimos conteúdos e saberes, e ao mesmo tempo, hábitos, crenças, valores, do mesmo modo, preconceitos raciais, discriminações e racismos. Mas, igualmente, compreendemos também, que é a partir do

espaço escolar que precisamos instituir práticas do convívio, do respeito e do reconhecimento de direitos de si, dos outros, dos diferentes, que habitam o meio social em geral.

Isto porque, o contexto escolar tornou-se um lugar de socialização para alunos de diferentes ascendências raciais e culturais, desse modo, faz-se indispensável que a compreensão e o conhecimento acerca desses grupos norteiem a prática educativa dos professores em sala de aula, na perspectiva da emancipação. Esses conhecimentos podem evitar que crianças, adolescentes e jovens afrodescendentes, no ambiente da sala de aula, sejam rotulados por conta de sua ascendência em nome de um idealismo racial.

Assim considerada, remete-nos a nova indagação: dentro de seus limites, os professores buscam desenvolver sua prática educativa, na perspectiva da emancipação de seus alunos, na busca pela liberdade e enfrentamento de todos os obstáculos que impedem a melhoria das condições de vida das pessoas, direcionando o olhar para a “expansão e extensão dos direitos sociais e culturais e do reconhecimento das suas diferenças inatas” (SILVÉRIO, 2006, p. 8). Esse entendimento do fazer pedagógico, de ação intencional, refletida nos faz pressupor que cada professor é um agente formador e se envolve em processo tanto de aprendizagem, quanto de construção e reconstrução do conhecimento.

Por conseguinte, no decorrer de sua formação precisa se apropriar dos conhecimentos produzidos acerca da história e cultura dos africanos e afrodescendentes, considerando que eles usaram de forma ampla seus conhecimentos e competências para o crescimento da nação brasileira.

A relevância em discutir a prática educativa das professoras afrodescendentes parte da concepção de que as relações sociais no cenário escolar na sua forma negativa são construídas em contextos assinalados pelas “identidades” e “diferenças”, haja vista que a primeira é dependente da segunda e não opostas entre si, contudo, constroem-se e reconstroem-se numa relação de poder. E, nesse sentido, “As identidades são [...] fabricadas por meio das marcações da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por meio de forma de exclusão” (WOODWARD, 2014, p. 40).

Cabe indagar então: as atividades de sala de aula demonstram esforços para efetivar questões e práticas que exigem as Leis: 9.394/96 (BRASIL, 1996), 10.639/03 (BRASIL, 2003), 11.645/08 (BRASIL, 2008), 12.287/10 (BRASIL, 2010) e 12.796/13 (BRASIL, 2013), no que tratam da inclusão concreta da discussão das temáticas raciais no fazer escolar? Perguntamos também: Os conteúdos são ministrados numa perspectiva crítica da realidade? Quais tipos de atividades são desenvolvidas? No desenvolvimento das atividades docentes,

que papéis os afrodescendentes representam? As experiências de professoras afrodescendentes, como vítimas do racismo brasileiro, ocorridas em ações de impedimento, estereótipo, de rejeições, apelidos, incentivaram e/ou incentivam estas pessoas, como professoras, a trabalharem o ensino-aprendizagem de modo não racista, com práticas não racistas? Neste caso, estamos fazendo referência a práticas não preconceituosas, não discriminatórias.

A deliberação de realizar a pesquisa com professoras afrodescendentes em sala de aula do Ensino Fundamental parte do princípio de que, ainda que camufladas, práticas de racismo, de preconceito e de discriminação racial, cotidianamente, se fazem presentes no contexto da sala de aula e no espaço escolar.

Desse modo, discutir experiências de racismo, preconceito e discriminação racial podem contribuir para o (re)pensar da possibilidade de uma prática educativa emancipadora. Consequentemente, com base nessa compreensão, acreditamos que o professor efetivará sua prática educativa como prática social produtora de cidadania.

A partir dessas compreensões, elegemos a seguinte **problemática**: As experiências de discriminações e de racismos sofridos pelas professoras em sua trajetória enquanto alunas, na sua formação docente e as possíveis consequências destas experiências negativas influenciam no seu desempenho como professora em sala de aula (atividades desenvolvidas, material usado e planejamento elaborado), nas práticas e convivências entre pessoas pertencentes a diferentes grupos raciais.

Para dar sustentação à investigação, definimos como **questão desta pesquisa**: Saber se as professoras afrodescendentes evidenciam ter aproveitado as exclusões e marginalizações sofridas em função de seu pertencimento racial para desenvolver trabalho docente que vise a tratamentos não discriminatórios, através de atitudes e práticas que incentivem e valorizem todas/todos as/os alunas/os, em especial estudantes afrodescendentes.

Portanto, delineamos como **objetivo geral** da pesquisa: Entender a relação entre a prática educativa destas professoras afrodescendentes em sala de aula com as suas experiências como alunas. A questão é saber, se na condição de profissional, que prática educativa é desenvolvida pelas professoras afrodescendentes devido às consequências de experiências de discriminação racial sofridas quando alunas. Elas usam estratégias de reprodução ou de emancipação das práticas discriminatórias que elas sofrerão quando crianças.

E para dar suporte à consecução desse objetivo geral, traçamos como **objetivos específicos**: descrever experiências educadoras destas professoras em sua vida escolar;

caracterizar atividades/desempenhos delas em sala de aula; analisar (comparativamente) as suas experiências vividas em sala de aula como aluna e posteriormente como professora no desvelamento da natureza compreensiva das relações raciais e prática educativa atual.

A partir do exposto, elaboramos como título da dissertação, “**Relações raciais e discriminação na escola: uma prática educativa emancipatória em construção?**”. A construção deste título nos possibilita investigar, se, apesar das manifestações de preconceito e discriminação racial sofrida no contexto escolar/sala de aula, o professor pode desenvolver uma prática educativa na expectativa da emancipação de seus alunos. Nosso interesse, nesta situação atual, é saber como o professor que teria sido vítima de tratamentos desumanizados, por ser afrodescendente, atua como profissional de prática libertadora.

A relevância desta pesquisa reside em oportunizar um debate acerca de questões pouco ou nunca discutidas no contexto da sala de aula, como é o caso das relações raciais, que desencadeiam circunstâncias constrangedoras de preconceito e discriminação a que são submetidas pessoas afrodescendentes. Ainda se torna relevante saber, os professores outrora vitimados por práticas racistas e excludentes em processo de formação, e agora, na condição de profissionais, trabalham essas questões de modo educativo, sem discriminações no contexto da sala de aula. Entendemos ser relevante também uma reflexão acerca da educação no que se refere às instituições formadoras que, ainda, valorizam o conhecimento eurocêntrico, esquecendo que, para outros sujeitos, outras pedagogias podem ser criadas.

Para compreensão dessas questões, buscamos estabelecer um diálogo com os seguintes autores: Eliane Cavalheiro (2005, 2001), Silva (2006), Nilma Gomes (2007), Boakari (2003, 2010, 2011, 2013), que tratam acerca da questão da afrodescendência e da implantação da Lei 10.639.2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/08, (BRASIL, 2008). Para compreender a categoria prática educativa, pautamo-nos em Freire (1996, 2001, 2014), Libâneo (2000), Zabala (1998); e na categoria emancipação, utilizamo-nos dos conhecimentos de Adorno (1995), Castro (2014), Jaehn (2005) e Tonet (2005).

Também, fundamentamos-nos em conteúdos das disciplinas “História da Educação”, “Filosofia da Educação”, “Planejamento de Pesquisa”, “Pesquisa Qualitativa I”, “Pesquisa Qualitativa II”, “Educação e Diversidade Cultural”, “Políticas Públicas Educacionais” e, ainda, em conteúdos das discussões e estudos no Núcleo de Pesquisa e Estudos Roda Griô-GEAFRO: sobre Gênero, Educação e Afrodescendência, que muito engrandeceram nossa compreensão.

A metodologia utilizada para essa pesquisa é de cunho qualitativo do tipo etnográfico. Para acessar as informações optamos pela entrevista não estruturada, pela

observação participante e pelo uso do diário de campo. Para compreender a entrevista não estruturada, dialogamos com Moreira e Caleffe (2008), Bogdan e Biklen (1994), Laville e Dionne (1999), a intenção foi discutir sobre temas que, de certo modo, envolvem questões sobre afrodescendência com as professoras, no intuito de perceber suas compreensões neste âmbito. Para alicerçar a observação participante, utilizamos André (2012, 2010), Vianna (2007) com a intenção de manter o máximo de interação com a realidade das participantes e averiguar como essa interatividade se apresenta nos seus afazeres de sala de aula. Com o diário de campo, apoiamo-nos em Macedo (2000), com o intuito de registrar de forma detalhada os acontecimentos e impressões acerca do objeto de pesquisa.

Nosso texto consta, além desta parte introdutória e de uma seção de encaminhamentos para sua conclusão, de quatro capítulos assim definidos nominalmente:

O **primeiro capítulo**, “Resgatando memórias: pesquisadora e espaço da pesquisa”, apresenta uma síntese da “História da pesquisadora”, realçando contextos escolares e algumas questões raciais, que tratam de nossa experiência de estudante, professora e pesquisadora; bem como da “Caracterização sócio-histórica de Caxias – MA”, com seus elementos históricos, sociais e culturais;

O **segundo capítulo**, “Um diálogo com autoras/autores”, contém a revisão da literatura. Apresentamos considerações sobre afrodescendência, formação e ensino afrodescendente no Brasil – breve histórico; reflexões a propósito da formação, considerações sobre a prática educativa, desafios na construção de uma identidade racial e práticas com possibilidades para a emancipação;

O **terceiro capítulo**, “Trajetória metodológica”, apresenta aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa; o local e participantes da pesquisa; os instrumentos de coletas de informações: o diário de campo, observação participante, entrevista não-estruturada e forma de organização e análise das informações;

O **quarto capítulo**, “Análise das Informações: das experiências à prática educativa”, registra aspectos identificados sobre – experiências de discriminação na família, na escola e na trajetória profissional, Educação, prática educativa e as possibilidades emancipatórias no contexto escolar, tendo em vista exercitar a reflexão acerca das questões de pesquisa a partir das análises das entrevistas, das observações, associadas às impressões feitas no diário de campo, relacionando-as com os conceitos dos teóricos e desta pesquisadora.

E as “Considerações Finais” apresentam, em forma de reafirmação da relevância da pesquisa, em âmbito social, educacional e nas suas contribuições, na perspectiva de um repensar sobre velhas práticas discriminatórias, práticas educativas mais democráticas,

apresentando sugestões de mudanças, considerando que vivemos em um país multicultural e multirracial.

CAPÍTULO 1

RESGATANDO MEMÓRIAS: PESQUISADORA E ESPAÇO DA PESQUISA

“Quero pôr os tempos, em sua mansa ordem, conforme esperas e sofrências. Mas as lembranças desobedecem, entre a vontade de serem nada e o gosto de me roubarem do presente. Acendo a história, me apago a mim”.

(COUTO, 2007, p. 10).

Mia Couto nos faz perceber que as nossas vivências podem representar nada e muito ao mesmo tempo. **Nada**, na medida em que os acontecimentos são vistos como naturais, e, **muito** quando fazemos das lembranças reflexões subjetivas com vista no resgate histórico da memória na perspectiva da (re) construção do eu.

Desse modo, a intenção nossa é relembrar a importância do resgate das nossas memórias e das nossas raízes históricas, construídas ao logo do tempo, dando sentido às experiências vividas e que nesta situação estão recolhidas em forma de narrativas e de conhecimentos. Neste capítulo, portanto, relatamos um pouco do nosso percurso de vivências pessoais, como estudante e como professora, demonstrando como aconteceu o início da nossa percepção da referida temática desenvolvida neste trabalho. Assim como apresentamos informações básicas sobre a cidade onde a pesquisa foi desenvolvida, destacando alguns dados referentes a seu processo histórico, geográfico, econômico e social, por compreendermos que estas informações acerca dessa realidade proporcionam um melhor entendimento da discussão que permeia a pesquisa no seu direcionamento e fundamentação.

1.1 História da pesquisadora

Iniciamos registrando que nosso trabalho com a educação corresponde a um período que totaliza mais de vinte anos de experiências, percebendo, que não diferentemente de nossa infância no contexto escolar, as relações interpessoais entre grupos pertencentes a diversas ascendências se diferenciavam e eram afetadas com base em seu pertencimento social e racial.

A partir desse entendimento e de nossa experiência, tanto pessoal quanto profissional, trilhada por caminhos construídos de forma individual e coletiva, percebemos a ausência de formação de professores para trabalhar as questões raciais no desenvolvimento da prática educativa. É a partir dessas observações que nosso objeto de estudo foi assim construído: “a prática educativa de professores afrodescendentes em sala de aula”.

Desse modo, ao rememorar nossas experiências, trazemos lembranças marcantes que nosso inconsciente nunca nos permitiu esquecer, mas procuramos fazer delas algo positivo tanto a nosso favor, como a favor de outras pessoas, sempre acreditando que a mudança é possível. Assim, a opção por trabalharmos as relações raciais e a prática educativa de professores afrodescendentes, que registramos, não foi um objeto construído por acaso, mas que se materializou em meio às experiências de constrangimento, humilhação e rejeição, a exemplo de nossa história de vida.

Uma dessas experiências aconteceu quando ainda cursava o ensino primário, aos sete anos de idade. Como forma de testar nosso conhecimento (meu e dos outros alunos), éramos “convidados” a responder as atividades no quadro, principalmente as contas de matemática, matéria que nunca foi nosso forte. Em certa aula, ao sermos convidada a responder a uma dessas questões, experimentamos a ira da professora, diante de nossa dificuldade em realizar a operação matemática e, à medida que demorávamos a responder, a professora insistia, e íamos ficando cada vez mais nervosos. De repente, a professora, com sua autoridade, começa a verbalizar algumas palavras e mostrando-se zangada, descontrolada emocionalmente, chega ao ponto de comparar-nos com um “macaco”. Irritada, mandou que voltássemos para nossa carteira. Envergonhados com a situação, naquele momento, restou-nos o silêncio.

Hoje, fazendo uma leitura crítica da situação, dois fatos nos chamam atenção: o primeiro é que a professora também era uma afrodescendente, o que revela que a condição de fazermos parte de uma mesma ascendência, não nos torna imunes às situações de preconceito e discriminação. Outro fato, é que sua atitude só reforçava a prática preconceituosa dos colegas, e que nos fez pensar e incluir que em uma relação de poder essas questões tornam-se invisíveis.

O momento do recreio, que parecia ser o momento do encontro com o outro, para a realização das brincadeiras, muitas vezes, tornava-se espaço de extensão e consolidação do que havia sido iniciado na sala de aula pela professora. Os impedimentos nas brincadeiras eram manifestados em tons pejorativos e degradantes, como: “negra fedorenta”, “cabelo de bombril”. Na sala de aula, constantemente, ocorriam situações de discriminação, às vezes, éramos impedidos de sentar em determinados lugares porque o outro não aceitava que estivéssemos próximo a ele.

Como se não bastasse a condição racial, a condição social também era outro fator que gerava constrangimento. Esse momento era sentido e mais claramente demarcado nas seguintes situações: época de cobrança da compra do fardamento, na atualização (estar em dia) com o pagamento do Caixa Escolar (uma taxa cobrada, mensalmente, pela escola pública,

a todos os alunos), na falta de algum material escolar e na lembrança de que os livros deveriam estar devidamente encapados com o material indicado pela diretora.

Esses eram motivos para sermos barrados na entrada da escola ou até que nossa mãe fosse negociar uma nova data para que pudéssemos estar em conformidade com as normas da escola. Na sala de aula tínhamos que enfrentar a professora que queria desenvolver seu trabalho utilizando o livro didático e também os colegas que eram orientados em casa, por seus pais, a não compartilharem seus materiais.

O conhecimento do que é preconceito, discriminação e racismo, também, não era assunto que fazia parte das discussões familiares. Era algo constatado quando, ao chegarmos em casa, relatávamos situações vivenciadas naquele ano e, em resposta aos fatos relatados, o que sempre ouvíamos era simplesmente a expressão “deixa prá lá”. Essa era uma resposta de efeito negativo, maior do que a agressão sofrida, pois esperávamos uma tomada de atitude por parte da pessoa a quem recorriamos. Sentíamos-nos desarmados e frustrados, confusos e com medo de estar tocando em um tema “proibido”, pisando num “território perigoso”.

Essas experiências de vida apontadas marcaram nossa infância de criança pobre, pertencente a uma família composta de quatro pessoas: eu, meu irmão, meu pai (analfabeto), que tinha a profissão mestre de obras; minha mãe (semianalfabeta), que por não possuir uma profissão definida, por muitos anos manteve uma banca no mercado da cidade onde vendia verdura e com esses recursos advindos das vendas mantinha os filhos na escola.

Essas são vivências que fizeram parte de nossa infância cheia de desafios, que nos provocaram a ultrapassar as barreiras do preconceito, como condição de sobrevivência. Segundo Freire (2001, p. 42), “[...] a resposta que o homem dá a um desafio, não muda só a realidade com a qual se confronta: [...] muda o próprio homem, cada vez um pouco mais, e sempre de modo diferente”.

Em 1978, iniciamos o ginásio no Colégio Gonçalves Dias. Esse foi o período que caracterizamos como o mais difícil. No final deste mesmo ano, em 18/11/1978, perdemos aquela que considerávamos nosso porto seguro, nossa mãe. A pessoa que nos proporcionava vislumbrar a mudança de vida por meio da educação. Perdemos a direção. Sua ausência tornou-se uma lacuna que jamais será preenchida. Mas, graças a nossa avó e a nossa tia, não ficamos sem frequentar a escola. Para dar continuidade aos três anos restantes de escolaridade fomos “agraciados” com uma bolsa de estudos da Rede Ferroviária Federal – RFFSA, que nos deu direito a um desconto na mensalidade no valor de cinquenta por cento e os outros cinquenta por cento eram custeados por nossa avó.

O tempo segue e, em 1981, concluímos mais um grau de ensino. E as afirmações de Freire (2001, p. 43) convergem para nossa realidade visível: “[...] na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas, leva resposta aos desafios que lhe apresentam”.

As dificuldades da passagem do 1º grau para o 2º grau não foram diferentes e, mais uma vez, graças aos esforços de nossa avó e de nossa tia conseguimos prosseguir. A consciência da importância da educação em nossa vida já era bem maior. No 2º grau, continuamos aluna bolsista, agora na condição de bolsa integral, ofertada pelo Ministério de Educação e Cultura - MEC, o que nos possibilitou cursar os três anos desse nível de ensino. Dois deles cursados em Caxias (1982 e 1983), e, o 3º ano cursado em São Luís - MA.

Em 1984, recebemos uma proposta para tomar conta de um apartamento, em São Luís (capital), onde teríamos de desenvolver os serviços domésticos. Isso não nos intimidou, ao contrário, vimos uma oportunidade de poder nos ajudar. Fomos criadas fazendo essas atividades em casa. A cidade de São Luís causava-nos certo fascínio diante do que víamos e ouvíamos por meio da imprensa e de comentários feitos em conversas com pessoas que por lá estiveram, ou de alguns habitantes da cidade. Era a primeira vez que saíamos do seio da família. Nosso avô nos dizia: “fique, você não está morrendo de fome”. Mas além de nós, “eu” e “meu irmão”, nossa avó criava outros netos. Alguém tinha que tomar uma iniciativa. Resolvemos ir e lá cursamos o terceiro ano do 2º grau e o quarto ano dos estudos adicionais. Em São Luís permanecemos durante nove anos. Foi um grande aprendizado. Aprendemos, inclusive, que as relações interpessoais fora do seio familiar não são fáceis.

No que se refere às relações sociais, percebemos que no ensino médio as atitudes de preconceito e discriminação raciais eram mais sutis. Necessitava que tivéssemos uma percepção maior em relação a essas questões ou muitas coisas passavam despercebidas. Tudo acontecia na forma de gesto, sorriso, muitas vezes afastamentos, mas de forma discreta. As palavras nem sempre eram usadas, nem sempre eram proferidas.

Os anos foram passando e já cansados da labuta, fomos amadurecendo a ideia de retornar a Caxias. Chegamos à compreensão de que o grau de estudo que possuíamos poderia nos ajudar a fazer algo diferente. A lógica seria o magistério, mas era algo que não poderia determinar. Também trazíamos conosco a ideia de continuidade nos estudos. Então, no dia 10 de março de 1993, com o falecimento de meu avô, voltamos para casa.

Em junho do mesmo ano (1993) tornamo-nos professora. Passamos no meu primeiro concurso, realizado pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias – SEMEDUC. Fomos lotada na Unidade Escolar Municipal Dr. João Viana, escola localizada na periferia da cidade.

Nessa escola, o cotidiano nos fez perceber que apesar da distância entre nossa infância e a de nossos alunos, as dificuldades ocasionadas pela condição, tanto racial quanto social, não eram tão diferentes.

Na condição de profissional, muitas vezes, presenciamos a prática de discriminação em sala de aula. Era algo que nos incomodava e nos fazia sentir impotentes diante da situação, sem saber como agir. Quanto à questão social, na escola pública, o pagamento da Caixa Escolar já não existia, situação essa que causava constrangimento na nossa época de aluna. O fardamento, o material escolar (lápiz, caderno, borracha) no menor número possível, constituía-se motivo para alguns deixarem de ir à escola por uma ou mais semanas.

Em 1994, a convite da professora e amiga Elizete Santos, que possuía vivências nas discussões com as questões raciais, iniciamos nossa caminhada no “Movimento Negro”, o que chamamos de “nossa grande escola”. O negro e suas condições de vida no contexto brasileiro eram nosso ponto de discussão. Em 20 de novembro de 1995, a Sociedade Negra Quilombola de Caxias, sob a responsabilidade de seus sócios fundadores, nas pessoas de Irmã Teresa, Dona Juraci, Senhor Manuel, Senhor Antônio (*in memoriam*), Chico Rocha, “nós”, inclusive, e outros colaboradores e simpatizantes, organizou as comemorações relativas ao dia Nacional da Consciência Negra, com uma missa em celebração aos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares.

Naquele momento, concretamente, chamávamos a atenção da sociedade caxiense para as questões raciais. Ainda sob nossa gestão, junto à rádio comunitária, ligada ao “Centro Diocesano”, uma vez por semana, apresentávamos um programa chamado “A Voz do Negro”. Um outro feito, foi a inauguração de uma biblioteca, localizada no Centro de Cultura José Sarney, onde contamos com doações de livros de pessoas ligadas ao Centro de Cultura Negra do Maranhão - CCN, Fundação Cultural Palmares, e outros colaboradores locais.

A intenção era, por meio da pesquisa, proporcionar à comunidade caxiense o conhecimento da história da constituição da sociedade brasileira a partir de um outro olhar que não fosse na perspectiva do colonizador, que não fosse na perspectiva de livros didáticos de História.

Portanto, os anos de militância no “Movimento Negro” foram fundamentais para que adquiríssemos consciência e identidade afrodescendente, construída e influenciada nas relações sociais, nos contextos dos acontecimentos, vivências, e motivações, tanto positiva como negativamente que experienciamos na vida social e educacional.

Nessa dimensão, a escola também tornou-se parte integrante desse processo. E foi pensando nessas experiências que passamos a acreditar que ao chegar à Universidade fosse

possível discutir as questões raciais de forma crítica, considerando ser a academia um local de formação, produção e socialização de conhecimento.

Todavia, no decorrer do Curso de Pedagogia, na Universidade Estadual do Maranhão – Centro de Estudos Superiores de Caxias (CESC/UEMA), no período de 1998 a 2002, percebemos que a educação escolarizada, por ter o privilégio exclusivo de transmissão cultural, de forma hegemônica, seleciona os conhecimentos a serem transmitidos.

Assim, os saberes produzidos em meio às culturas consideradas inferiores, afrodescendente e indígena, acabam sendo marginalizados. Condição ratificada nas palavras de Cunha Junior (2005, p. 255), ao dizer que: “A educação faz a seleção de temas e por um critério, unicamente ideológico, político, mas se ampara na ciência para justificar as escolhas”.

Essas vivências nos despertaram a desenvolver um estudo voltado para a questão da afrodescendência, na graduação. Além das vivências, sentimo-nos inspiradas pela leitura de um livro que analisava o negro no livro didático, mas esbarramos na insuficiência de fontes. A Universidade não possuía livros que nos proporcionasse discutir a questão. Também percebemos que falar de afrodescendente era, e ainda é, uma temática solitária. Desistimos da ideia e desenvolvemos um estudo que tinha a “Filosofia como eixo interdisciplinar numa perspectiva de construção de valores, habilidades e conhecimento”, a partir da análise dos ditados populares.

Em 2005, especializamo-nos em “Coordenação Pedagógica” e, mais uma vez, adiamos a possibilidade de desenvolver uma pesquisa com o tema que falasse das questões da afrodescendência. Os motivos não foram diferentes (fontes literárias insuficientes), então, optamos pela análise das relações educativas e sócio afetivas no cotidiano escolar como possibilidade de trabalho do Coordenador Pedagógico.

Ainda em 2005, paralelamente à atividade de professora, passamos a desenvolver a atividade de Coordenadora Pedagógica de 1º ao 5º ano, na Secretaria Municipal de Educação de Caxias – SEMEDUC. Em visitas às escolas, e nas diversas oportunidades que se apresentavam, observávamos como as crianças interagiam em vários momentos que lhes eram proporcionados (idas ao banheiro, ao bebedouro, momento da merenda, atividades do recreio). Percebíamos que esses momentos eram oportunos para acontecer situações que caracterizavam episódios de discriminações e preconceitos.

Um exemplo muito comum acontecia com os meninos afrodescendentes, deixavam de ser reconhecidos pelos seus nomes. Não se chamavam mais João, José, o Antônio, mas “negrinho”, “negro macaco”. Esse fenômeno acontecia cotidianamente, parecia normal e sem

nenhuma importância. Ninguém tomava providência (professores, gestores, família), tudo parecia normal.

Essas ocorrências e atos de intolerâncias, preconceito e discriminação racial com pessoas afrodescendentes acontecem, implícita ou explicitamente, por meio de estereótipos, preferências, impedimentos, agressão verbal, rejeição em função da cor da pele, dos cabelos crespos. E, por mais que pareça absurdo, os vitimados, por vezes, acabam sendo responsabilizados e transformados em culpados.

Com a ideia de dar continuidade aos estudos, a partir dos anos 2009 e 2010, passamos a ter o mestrado como meta. Na nossa perspectiva, a formação continuada, agora em outro patamar, tornava-se algo que deveria ser cultivado, visto que para lidar com questões educacionais envolvendo situações de preconceito e discriminação racial na sala de aula, exigia-se mais do que conhecimentos gerais adquiridos na formação inicial.

Desse modo, ainda em 2009, iniciamos uma especialização na Faculdade de Ciências e Tecnologia do Maranhão – FACEMA, em “Educação de Formadores de Professores”. Como atividade final, elaboramos um projeto que propunha a formação de professores na perspectiva das relações étnico-raciais. Foi com esse projeto que nos inscrevemos para concorrer ao mestrado em Educação, em 2011, na Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas. Nesse mesmo ano (2011) fomos aprovada, mas por insuficiência de vagas não pudemos cursar essa pós-graduação. Ficou a certeza de que o sonho era possível. Em 2012, mais uma tentativa sem êxito. E, em 2013, finalmente, a aprovação aconteceu.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, possibilitou a nós o aprofundamento nas leituras que tratam de questões raciais, fortalecendo nossa intenção de pesquisar sobre as questões de preconceito e discriminação racial. Desenvolvemos, pois, um estudo que trata da problemática racial no contexto escolar da sala de aula, de modo que, juntamente com as experiências como aluna e profissional, tínhamos cada vez mais, certeza de que os professores, em sua sala de aula e em outros locais da escola, precisam identificar práticas de preconceito, discriminação racial e racismo, discutir formas educativas de superar tais situações.

É perceptível que no interior das escolas a compreensão que permeia é a de que questões raciais são aspectos de menor importância, são apresentadas apenas em momentos pontuais, em datas comemorativas, como: “treze de maio” e “vinte de novembro” (que, diante dos acontecimentos históricos, são consideradas pelas Entidades Negras como momentos de reflexão e não de comemoração). A adoção dessa postura pelos profissionais que atuam nessa instituição, possivelmente por falta de conhecimento ou negligência, fez com que percam a

oportunidade de problematizar a questão e, conseqüentemente diante dessa atitude, prosseguir contribuindo com a continuidade do preconceito racial.

1.2 Caracterização sócio-histórica de Caxias – MA

Nossa trajetória local de surgimento como comunidade, povoado, vila, até receber o título de município de Caxias – MA, passou por vários acontecimentos que marcaram não somente a história da localidade, mas a história nacional. Logo, ao narrar esses acontecimentos, percebemos que nos ajudam a contextualizar a discussão no presente texto.

Caxias do Maranhão tem sua gênese histórica demarcada no século XVII, em decorrência do Movimento de Entradas e Bandeiras ao interior da região maranhense, que tinha como objetivo buscar o reconhecimento e a ocupação das terras que se localizavam às margens do Rio Itapecuru, no período da invasão francesa no Maranhão, sobretudo, com o trabalho de missionários religiosos que buscavam “almas” para a fé cristã.

A localização em que se acha situada a cidade de Caxias foi, anteriormente, um conjunto de grandes aldeias dos índios Gamelas e Timbiras, que conviviam de forma pacífica com os franceses. Entretanto, em 1615, com a expulsão dos franceses do Maranhão, os portugueses reduziram essas aldeias levando-as a uma condição de subjugação e venderam suas populações, como escravos, ao povo de São Luís (BRASIL, 2010).

De acordo com histórias populares, repassadas por gerações, o nome “Caxias”, se explica em razão da existência de uma freguesia com idêntica denominação, localizada em Portugal, costume muito comum aos portugueses da época de empregarem topônimos de cidades portuguesas para nomearem cidades e localidades brasileiras. No entanto, para o professor Basílio de Magalhães, a grafia tem origem do nome dado à esponja, flor do arbusto chamado "corona christi". Como o distrito foi instituído com o título de Caxias das Aldeias Altas, antes de 1735 (sendo elevada à categoria de vila, por Alvará de 31 de outubro de 1811). Com o passar do tempo recebeu diversas denominações, dentre as quais: Guanaré (denominação indígena), São José das Aldeias Altas, Freguesia das Aldeias Altas, Arraial das Aldeias Altas, Vila de Caxias e, por fim, elevada à condição de cidade, por meio da Lei Provincial, número 24, de 05 de julho de 1836, com a denominação de Caxias (BRASIL, 2010).

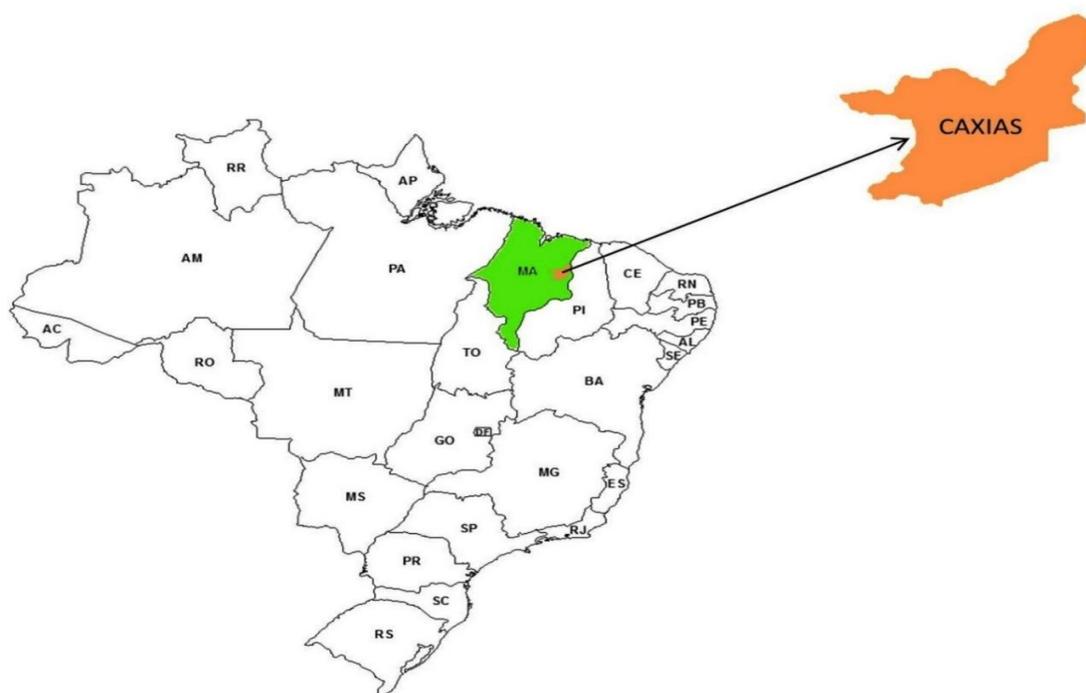
Caxias foi um marco na história no que se refere a movimentos sociais. A Revolta da Balaiada, caracterizada como a maior revolta popular no Maranhão, ocorrida no período Regencial, entre os anos de 1838 e 1841, teve a participação de muitos escravos fugitivos,

prisioneiros e trabalhadores pobres do Estado, foi motivada pela luta contra o domínio econômico de fazendeiros que comandavam a região e usavam a força e a violência para alcançar seus objetivos.

As causas que motivaram a referida revolta estão relacionadas com as condições de opressão e miséria em que a população pobre da região estava submetida. Nesse período, a economia agrícola da região caxiense passava por uma grande crise. A fundamental e principal riqueza que era produzida na região, o algodão, sofria intensa concorrência no mercado internacional, ocasionando a queda do preço e a perda de clientes locais, principalmente no exterior (BRASIL, 2010).

Caxias do Maranhão está localizada na Região Nordeste do Brasil, é cognominada de “Princesa do Sertão Maranhense” (título concedido, em 1858, na Igreja de São Benedito, por Dom Manoel Joaquim da Silveira). A partir da divisão administrativa do ano de 1911, a cidade de Caxias torna-se distrito-sede. Dados do Censo registram que a cidade possui uma população constituída de 155.129 habitantes (quinta maior cidade do Maranhão em número de habitantes). Pertence à Microrregião Leste Maranhense (formada por Caxias e pelos municípios: Buriti Bravo, Matões, Parnarama, São João do Sóter e Timon), cortada pelo Rio Itapecuru, com uma área territorial de 5.196,771 km² (BRASIL, 2010). A Figura, a seguir, permite visualizar, no destaque, o estado do Maranhão e o município de Caxias.

Figura 1 - Mapa do Brasil – localização do município de Caxias – MA



Fonte: IBGE (BRASIL, 2010).

Caxias, na atualidade, é um dos maiores centros econômicos do Estado pelo seu desempenho nos setores da indústria e um importante centro político, cultural e turístico do Estado do Maranhão. Dentre seus pontos turísticos, destacam-se: Morro do Alecrim, palco da independência e da guerra da Balaiada - local onde se encontra sediada a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e o Museu da Balaiada; o Prédio da Prefeitura, inaugurado em 1922, antigo Mercado Central da cidade – historiadores supõem que o projeto do prédio foi elaborado por Duque de Caxias e serviu de quartel; o Centro de Cultura, prédio da antiga Companhia Têxtil Caxiense, localizado na Praça do Pantheon – abriga atualmente a Secretaria de Cultura, a Secretaria Municipal do Trabalho, a Secretaria Municipal de Educação e o Centro Tecnológico do Maranhão; e o Balneário Veneza, com solo de fontes de águas minerais e lagos com lamas medicinais – condição comprovada por pesquisadores franceses (BRASIL - IBGE, 2010).

Conforme o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população Caxiense corresponde a 155.129 habitantes, apresentando faixas etárias conforme mostra a Tabela a seguir:

Tabela 1 - Distribuição populacional de Caxias-MA por faixa etária /gênero

Faixa etária	Homens	Mulheres	Nº de pessoas
0 a 4 anos	7.272	7.230	14.502
5 a 9 anos	8.003	7.671	15.674
10 a 14 anos	8.197	7.883	16.080
15 a 19 anos	7.789	7.785	15.574
20 a 24 anos	7.201	7.641	14.842
25 a 29 anos	6.637	6.826	13.463
30 a 34 anos	5.608	6.014	11.622
35 a 39 anos	4.338	4.774	9.112
40 a 44 anos	3.861	4.521	8.382
45 a 49 anos	3.464	4.108	7.572
50 a 54 anos	3.001	3.454	6.455
55 a 59 anos	2.481	3.079	5.560
60 a 64 anos	2.145	2.510	4.655
65 a 69 anos	1.639	2.113	3.752
70 a 74 anos	1.332	1.667	2.999
75 a 79 anos	963	1.154	2.117
80 a 84 anos	577	771	1.348
85 a 89 anos	342	498	840
90 a 94 anos	162	218	380
95 a 99 anos	59	86	145
Mais de 100 anos	11	44	55
Total	75.082	80.047	155.129

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

A leitura da Tabela 1 revela que a cidade é formada por uma população majoritária jovem/adulta (15 a 59 anos – 92.582 pessoas). Ainda sobre Caxias, apresentamos, na Tabela 2, a distribuição populacional caxiense, por cor ou raça /gênero:

Tabela 2 - Distribuição populacional de Caxias-MA por cor ou raça / gênero

Cor ou raça	Gênero		Nº de pessoas
	Homem	Mulher	
Branca	13.133	15.197	28.330
Preta	10.317	9.945	20.262
Amarela	1.265	1.622	2.887
Parda	50.277	53.160	103.437
Indígena	88	123	211
Sem declaração	2	0	2
Total	75.082	80.047	155.129

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Nesta Tabela 2, percebemos que grande parte da população de Caxias é constituída por pessoas pretas e pardas, o que nos remete à importância de reflexão sobre a temática em estudo e à possibilidade de futuras pesquisas acerca da identidade da população afrodescendente (pretas e pardas). Na sequência, apresentamos a Tabela 3, que registra dados acerca da população não alfabetizada de Caxias.

Tabela 3 - Distribuição da população de Caxias-MA não alfabetizada, por cor ou raça / gênero

Cor ou raça	Gênero		Nº de pessoas
	Homem	Mulher	
Branca	4.043	4.391	8.434
Preta	4.286	3.816	8.102
Amarela	430	432	862
Parda	17.661	16.976	34.637
Indígena	22	23	45
Sem declaração	0	0	0
Total	26.442	25.638	52.080

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

A leitura da Tabela 3 revela que grande parte da população não alfabetizada é formada por pessoas pretas e pardas, fato que reflete as desigualdades de oportunidades educacionais e oportunidade de emprego, condição que pode cogitar situações de preconceito e discriminação racial.

Na Tabela 4, a seguir, observamos dados relativos a rendimento mensal da população.

Tabela 4 - Rendimento mensal de pessoas de 10 anos ou mais de idade, segundo cor ou raça

Rendimento (Salário mínimo)	Cor ou raça						Total por Rendimento
	Branca	Preta	Amarela	Parda	Indígena	Sem declaração	
Até 1/4	1.244	1.367	204	6.359	17	0	9.191
Mais de 1/4 a 1/2	1.286	1.535	177	6.376	13	0	9.387
Mais de 1/2 a 1	6.171	5.423	644	23.109	65	1	35.413
Mais de 1 a 2	2.020	1.279	202	5.907	26	0	9.434
Mais de 2 a 3	633	278	42	1.324	6	0	2.283
Mais de 3 a 5	668	209	38	1.251	7	0	2.173
Mais de 5 a 10	563	120	29	659	2	0	1.373
Mais de 10 a 15	92	8	1	95	0	0	196
Mais de 15 a 20	57	10	3	64	0	0	134
Mais de 20 a 30	31	3	0	29	0	0	63
Mais de 30	28	2	0	17	0	0	47
Sem rendimento	9.356	7.024	1.021	37.801	56	1	55.259
Sem declaração	0	0	0	0	0	0	0
Total por cor ou raça	22.149	17.258	2.361	82.991	192	2	124.953

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Com base na análise das informações constantes nesta Tabela 4, percebemos que no município de Caxias os grupos formados por pretos e pardos apresentam rendimentos menores, e, juntamente com o grupo que não possui rendimento (Sem rendimento), nos mostra de forma mais nítida a desigualdade social.

As Tabelas a seguir (5 e 6) evidenciam, mais ainda, a desigualdade social no município, nos aspectos domicílio particulares urbanos.

Tabela 5 - Distribuição de responsáveis por domicílios urbanos por gênero / cor ou raça

Gênero	Cor ou raça			Total de domicílios
	Branco (a)	Preto (a) ou pardo (a)	Outras	
Homem	3.664	17.709	426	21.799
Mulher	3.125	14.801	446	18.373

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Tabela 6 - Distribuição de responsáveis por famílias únicas por cor ou raça

Cor ou raça			Total de domicílios
Branco (a)	Preto (a) ou pardo (a)	Outras	
6.239	29.444	803	36.486

Fonte: IBGE, Censo Demográfico de 2010.

Em ambas as Tabelas (5 e 6), observamos que a maioria das famílias tem como responsáveis pessoas pertencentes aos grupos de preto (as) ou pardo (as), fator que, possivelmente pode implicar em menos oportunidades de participação em atividade estudantil e profissional, bem como, de melhoria da condição financeira.

Vale chamar atenção às evidências consistentes referentes aos dois fatos: que a população de Caxias é de maioria afrodescendente (rotulados discriminadamente de pretas/os e pardas/os) e ao mesmo tempo, esta maioria se repete quando se refere aos dados negativos. Há indicações de que a cidade de Caxias repete um quadro de desigualdades baseadas no fator racial; a população de descendência africana está em condições de desprivilegiadas.

Encerramos este capítulo registrando que cumprimos o anunciado; de nossas raízes familiares, assim como alguns dados informativos acerca de nossas percepções em torno dessa temática, incluindo dados históricos sobre o cenário/marco de pesquisa: Caxias-MA, desde sua fundação à realidade atual, nos aspectos culturais, econômicos e educacionais.

CAPÍTULO 2

UM DIÁLOGO COM AUTORAS/AUTORES

“Conduzir o homem a ser acional, mantendo na sua esfera de influência o respeito aos valores fundamentais que fazem um mundo humano, tal é primeira urgência daquele que, após ter refletido, se prepara para agir”.
(FANON, 2008, p. 184)

De acordo com Frantz Fanon, o ato de reflexão nos remete à ideia do diálogo que deve ser realizado sobre os valores, as relações humanas e a construção de identidade ocorrida historicamente, direcionando-nos ao ato mais urgente: à ação, numa perspectiva emancipadora.

Portanto, neste capítulo, abordamos aspectos referentes à afrodescendência, à formação de professores, à educação escolar do afrodescendente, questões sobre a prática educativa e suas implicações em contexto brasileiro, desafios e perspectivas na construção de uma identidade racial, práticas educativas e construção na perspectiva da emancipação enquanto sujeitos afrodescendentes.

2.1 Afrodescendência

No decorrer do período da colonização brasileira, africanos e afrodescendentes contribuíram com seus conhecimentos e mão-de-obra, executando atividades diversificadas. Em agregação com povos de outras origens (índios, portugueses), coadjuvaram para a formação populacional e cultural do país, segundo registra Cunha Júnior (2005, p. 249):

Africanos e afro-descendentes constituíram a massa trabalhadora durante todo o período de colonização brasileira. Essa mão-de-obra executou todos os tipos de ofícios e realizou todas as formas de trabalho existentes, formando a população majoritária e fornecendo a base cultural do país, em associação com povos de outras origens. Os africanos vieram com conhecimentos técnicos e tecnológicos superiores aos dos europeus e aos dos indígenas para as atividades produtivas desenvolvidas [...] durante este período histórico. Em todos os campos, da agricultura à mineração, à manufatura, à pesca e ao comércio, o Brasil é em grande escala consequência do conhecimento e da experiência histórica dos africanos.

Assim, a constituição da sociedade brasileira é resultante do processo de miscigenação entre três grupos díspares: índios, portugueses e escravizados africanos. Desta miscigenação resultou uma pluralidade de cores epidérmicas que, na atualidade, é utilizada,

erroneamente, para classificar os grupos mediante seu pertencimento racial e fenotípico, tornando-se motivo para discriminação de grupos considerados inferiores como é o caso dos afrodescendentes, que carregam, em sua trajetória, um histórico de negação e opressão. Sobre esse tema, a literatura menciona:

Na tessitura da história da formação do povo brasileiro, os valores dos afrodescendentes foram ignorados e inferiorizados pela supremacia de uma ideologia branca européia, que, impondo-se como cultura padrão tentou apagar as valiosas contribuições dos africanos e afrodescendente da formação da nação brasileira por meio de um aparelho ideológico [...] (COELHO; BOAKARI, 2013, p. 4).

Nesse sentido, esse sistema de classificação que não se limita apenas a questões fenotípicas, também se expande a outras questões referentes à cultura, conhecimento, e religião, tem suas raízes nas concepções do sistema colonial, da colonialidade e modernidade construídas na relação de poder e superioridade de uma raça sobre a outra.

De acordo com dados do Censo Demográfico do IBGE (BRASIL - IBGE, 2010), o Brasil possui uma população de ascendência afrodescendente no total de 50,74%, distribuída entre os que se declararam brancos, pretos e pardos. Portanto, temos os seguintes percentuais na linguagem preconceituosa no país: branca, 47,74%, preta, 7,61%, parda, 43,13% = 99,99%. A nível de Caxias, temos a população afrodescendente no total de 79,74%, distribuídas nos seguintes percentuais: branca, 18,26%, amarela, 1,86%, preta, 13,06%, parda, 66,68%, indígena, 0,13% = 99,99%. Com base nesses dados populacionais, percebemos que embora os afrodescendentes sejam a maior parte da população, porém não se encontram em situação “adequada”, ou seja, não vivem dentro dos padrões humanos com igual direito à educação, à saúde, ao emprego, contrariamente, constitui o grupo social que mais necessita das políticas públicas, de tratamento social isonômico. Desse modo, cabe perguntar: quais as “implicações” em ser um afrodescendente em terras brasileiras?

Ao analisarmos o processo histórico brasileiro, percebemos que as condições de opressão e exclusão sofridas pelos afrodescendentes, na atualidade, se comparado às condições de seus ancestrais, precisa melhorar visto que ainda vive em visíveis condições de pobreza à margem dos direitos sociais, contrapondo-se, portanto, ao que reza a constituição brasileira em termos de igualdades sociais.

Essas situações de exclusão e opressão, que por muito tempo foram denunciadas, motivaram, e continuam a motivar, os movimentos sociais na luta por direitos igualitários. Neste aspecto, Coelho e Boakari (2013, p. 6) afirmam:

Paralela a essa estrutura de dominação, porém houve uma reação da população afrodescendente, que marca essa trajetória de sobrevivência de sua cultura e de sua história. A população afrodescendente, sendo ignorada na história oficial, busca por meio da luta e do processo de conscientização e mobilização, o reconhecimento de sua existência e relevância na construção da nação brasileira. Passa a forçar, por meios organizados, a reordenação dos fatos e uma inflexão nos discursos, inclusive fazendo constar nas pautas dos governos suas reivindicações nos diversos pontos das políticas públicas.

No intuito de propor caminhos para a reconstrução de uma identidade nacional, a elite brasileira, no final do século XIX e início do século XX, buscou no pensamento científico da Europa Ocidental justificativas para teorizar e explicar as diversidades raciais existentes no contexto brasileiro, consideradas pelos mesmos como situação problemática. Segundo Munanga (2006, p. 54), “A pluralidade racial nascida no processo colonial representava na cabeça dessa elite, uma ameaça e um grande obstáculo no caminho da construção de uma nação que se pensava branca”.

Tais caminhos tiveram como alicerce algumas táticas utilizadas, e tiveram como ponto de partida concepções de estudiosos comprometidos com o poder organizado, formados a partir da lógica colonialista que produziu obras nos mais variados campos do conhecimento: Sociologia, Antropologia, História, Arte, Literatura.

Como se não bastasse entre tantos problemas a serem enfrentados, a nomenclatura em torno da palavra afrodescendente ou negro (a) torna-se um ponto de discordância entre quem defende um termo ou outro. Para Munanga (2006), os conceitos de negro e de branco têm um fundamento etno-semântico, político e ideológico, mas não um conteúdo biológico. Assim, parece simples definir quem é negro no Brasil. Contudo, num país que desenvolveu o desejo de branqueamento, não é fácil apresentar uma definição de quem é negro(a) ou não. O autor, ao referir-se ao termo afrodescendente, enfatiza que entra em jogo também o conceito de afrodescendente forjado pelos próprios negros na busca da unidade com os mestiços.

As diversas denominações e classificações, percebidas no cotidiano, possuem um cunho racista e pejorativo, remetidas aos afrodescendentes. São ideias alimentadas no pensamento eurocêntrico e em teorias que concebem a existência em nível superior e inferior. Sendo essa ideia de branqueamento e da mestiçagem uma reprodução nas mais variadas expressões de sentido pejorativo, conforme discute Silva Jr. (2011, p. 4):

Tal fato se deu porque em alguns países africanos de língua portuguesa, e outros americanos de língua espanhola e inglesa, o termo negro era entendido com sentido “pejorativo” e na maioria das vezes utilizado pelos brancos com sentido ofensivo,

aplicado primeiramente aos africanos escravizados e a seus descendentes da diáspora.

No Brasil, o conjunto de fatos que contribuíram para o uso do termo afrodescendente está relacionado ao emprego pejorativo de sentido negativo das várias nomenclaturas criadas historicamente em torno dos sujeitos afrodescendentes. De acordo com Coelho e Boakari (2013), a intenção, portanto, é a definição de um termo que melhor represente a identidade da população classificada como preto, pardo, moreno. Nesse sentido, para Boakari (2011, p. 194), “o termo afrodescendente é uma categoria social político defendido por estudiosos e grupos sociais. A afrodescendência é a tentativa de assumir a africanidade com sua história de lutas, resistência, resiliência, perspicácia e consistência”.

Ainda a esse respeito, Cunha Júnior (2005) reforça que “O conceito de afrodescendente nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce, sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 253).

A partir da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada no período de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, em Durban na África do Sul, a expressão afrodescendente ganhou destaque em nível mundial. Nessa ocasião, aconteceu a oficialização do termo afrodescendente:

O termo afrodescendente passou a ser oficial na redação da Organização das Nações Unidas (ONU) e vem sendo empregado em textos oficiais do governo federal, considerando esse fato uma grande conquista histórica, fruto das lutas dos afrodescendentes, organizados em movimentos e na busca de seus direitos. (COELHO; BOAKARI, 2013, p. 12).

A referida conferência, além do objetivo de realizar diagnósticos sobre situações de discriminação e intolerância em nível mundial, buscou obter compromissos, recursos dos governos e debater medidas, estratégias e ações inovadoras de combate ao preconceito, à discriminação racial e ao racismo, que continuavam a atingir milhões de pessoas no mundo inteiro, principalmente com o surgimento de inovações tecnológicas, com o advento da globalização e dos novos desafios exigidos por essas inovações.

Observamos, desse modo, que a continuação do racismo, no cenário social brasileiro, na contemporaneidade, tem procedência no contexto histórico, e superá-lo pressupõe uma releitura e conscientização dos modos de relações impostas pela denominada supremacia eurodescendente, que impõe ao mundo um padrão de poder cultural, que se apresenta a todo

custo como uma dimensão cultural superior sobre as culturas de origem africana e afrodescendente. Para Boakari (2011, p. 194), “discutir os racismos é provocar reflexões críticas sobre a problemática da nomenclatura dos sujeitos centrais desta tragédia social envolvendo manipulação política, etnocentrismo exacerbado e enorme desperdício econômico”.

2.2 Formação e ensino afrodescendente no Brasil: algumas considerações

A formação de professores no cenário brasileiro, principalmente no que concerne à orientação para o ensino afrodescendente, revela a necessidade de incluir nos seus aspectos epistemológicos e de práticas educativas, questões que envolvem educação para as relações raciais que, muitas vezes, estão relacionadas entre aluno/aluno e professor/aluno em situações que envolvem ocorrências de preconceito e discriminação racial no contexto da sala de aula, diante da necessária compreensão de que o Brasil é um país multicultural, algo que parece ainda não ter sido assimilado por grande parte das instituições formadoras, e que até “[...] até hoje, sua presença é frágil e objeto de muitas discussões talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais” (CANDAUI, 2010, p. 19).

Nesse sentido, é importante a realização de estudos voltados para as questões referentes às relações raciais, no qual podemos citar a publicação desenvolvida por Cavalheiro (2005) que trata da relação estabelecida em sala de aula envolvendo situações de preconceito, discriminação racial e racismo. Tais discussões assinalam como essas questões são trabalhadas pelo professor, de que modo este lida com estas manifestações no interior da escola, e, da necessidade de trabalhar estes aspectos dentro de sua própria formação continuada.

Compreendemos que é necessária criação de uma proposta de formação que atenda as necessidades da realidade concreta. O delineamento de um arcabouço teórico com propostas capazes de desvelar e reestruturar a metodologia e o conteúdo contido no currículo oficial, na perspectiva de oferecer um ensino mais humanizado e menos excludente. Uma proposta que possibilite a superação de uma formação baseada na racionalidade técnica excludente, com foco em um modelo de formação fundamentada na racionalidade prática-política, capaz de incluir a discussão acerca das diversidades. Cada instituição formadora, nesse contexto, deve ser compreendida como espaço “construído socialmente, um lugar de contestação, baseado nas experiências vividas” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 203).

Vale ressaltar, que questões de desigualdade educacional brasileira, em relação aos africanos e a seus descendentes, têm raízes, ainda, no Período Colonial, reforçadas ao longo da história por meio de Leis e Decretos oficiais em que as fronteiras do conhecimento ganham reforço com base legal, que concretiza a existência dessas desigualdades, de forma oficial, encontra-se na criação da Primeira Constituição, em 25 de março de 1824, que em seu art. 94, inciso II, proibia ou, por que não dizer, negava a esse grupo racial o direito tanto de votar, quanto de ser votado.

No que se refere aos direitos educacionais, nessa mesma constituição, seu artigo 179 preconiza: “A instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, Carta de lei de 25 de março de 1824) e no artigo 6, inciso V, “São considerados cidadãos brasileiros [...] Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização” (BRASIL, Carta de lei de 25 de março de 1824). Vale lembrar que a sociedade da época não considerava negro e seus descendentes como cidadãos, pois, aos olhos da Lei, esse grupo racial era considerado estrangeiro. Observamos, ainda, que a condição de ser estrangeiro, juntamente com a burocracia para tornar-se cidadão brasileiro, constituía-se um obstáculo para acessar à escola.

Essa tentativa de negação da existência dos africanos no cenário brasileiro mais uma vez é instituída e legitimada por meio do Decreto nº 1331, de 17 de fevereiro de 1854, por meio de seu artigo 69 com as seguintes determinações:

Art. 69. Não serão admitidos à matrícula, nem poderão frequentar as escolas:
§1º Os meninos que padecerem de moléstias contagiosas.
§2º Os que não tiverem sido vacinados.
§3º Os escravos. (BRASIL, 2004, p. 7).

Em momento posterior, esse fato mais uma vez é confirmado por meio do Decreto 7.031, de 6 de setembro de 1878, em que fica proibido o acesso de negros à escola. Do mesmo modo, utilizando-se de formas excludentes, típicas da sociedade burguesa, baseada e legitimada nessa mesma lei, em seu artigo 5º, ressalta que: “Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos”. É perceptível, portanto, que embora houvesse uma “permissão” (estabelecida pelo referido decreto) para frequentar a escola, o acesso não era autorizada no turno diurno, somente no noturno, permanecendo um diferencial de direito entre grupos sociais e raciais, revelando uma situação preconceituosa.

Somente em 1879, Leôncio de Carvalho, considerado o inovador do ensino no período imperial, instituiu regras que regulamentam o ensino primário, secundário e superior. Por força da reforma “Leôncio de Carvalho defende a liberdade de ensino, de frequência, credo religioso, e o fim da proibição da matrícula de escravo” (ARANHA, 2000, p. 174).

Observando o que determinam as leis e decretos mencionados, ressaltamos que o tratamento dispensado aos afrodescendentes, historicamente, foi de violência e negação de direitos. Inicialmente, porque carregavam sobre seus ombros a marca social da escravidão, e depois, no decorrer de sua existência, porque sofrem um processo violento de aculturação imposto pela sociedade elitista.

Com o avanço da modernidade e diante da crise dos velhos modelos escravistas, passamos a compreender que o modelo de educação vigente já não atendia as necessidades sociais. Nessa perspectiva, os movimentos sociais, que clamavam por uma educação mais humanizada, reivindicavam uma educação que fosse capaz de reconhecer e valorizar a contribuição dos afrodescendentes e seus ancestrais na constituição da sociedade brasileira.

Dentre todas as reivindicações dos movimentos sociais, de modo particular o movimento negro, resultou na elaboração, institucionalização e implementação da Lei 10.639/2003, considerada um avanço significativo para a comunidade afrodescendente. A referida Lei o objetivo proporcionar aos alunos descendentes de africanos e de europeus residentes em território brasileiro, sejam de escolas públicas ou particulares, o conhecimento acerca da cultura Afro-brasileira e Africana.

A perspectiva é de que a partir da Lei 10.639/2003, com seu cunho normativo que trata da obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-brasileira e Africana; o Parecer CNE/CP 003/004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais; e, a Lei 12.288/10, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial, a cultura afro-brasileira e africana, em seu contexto histórico, as temáticas abordadas, sejam reconhecidas e, de fato, inseridas no currículo escolar, visto que o currículo se constitui em “um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados para a constituição de identidades sociais, culturais e raciais” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 28). Diante desse estabelecimento legal, comporta registrar a concepção de Gomes (2007, p. 104), que soa como um reforço:

A escola brasileira, pública e particular, está desafiada a realizar uma revisão de postura, valores, conhecimentos, currículos na perspectiva da diversidade étnico-racial. Nos dias atuais, a superação da situação de subalternização dos saberes produzidos pela comunidade negra, a presença dos estereótipos raciais nos manuais didáticos, a estigmatização do negro, os apelidos pejorativos e versão pedagógica do

mito da democracia racial (igualdade que apaga as diferenças) precisam e devem ser superados no ambiente escolar não somente devido ao fato de serem parte do compromisso social e pedagógico da escola no combate ao racismo e à discriminação racial, mas, também, por força da lei.

Nesse sentido, reforçamos a importância da discussão das temáticas afro-brasileira e africana, assim como questões da diversidade étnico-racial na formação inicial e continuada dos professores, dentro das Universidades e nas escolas enquanto lócus de formação permanente. A Lei, por conseguinte, apresenta aos professores um novo sentido de compreender e de conviver com a diversidade, de forma a atender ao aglomerado de educandos, a partir de suas especificidades e diferenças.

2.2.1 A experiência como lócus de formação de professores

As experiências dos sujeitos inseridos em diferentes grupos sociais têm como origem as vivências em face de sua condição: racial, social, profissional e/ou educacional, dentro de uma concepção que tem como base a compreensão de que, de algum modo, a experiência coloca o sujeito em contato com algo não vivenciado anteriormente. Este fato torna o caminho de passagem entre o estado de inexistência para um estado de existência, de modo que o sujeito da experiência, nessa perspectiva, torna-se “Algo como um território, um sujeito de passagem, superfície sensível em que os acontecimentos o afeta de algum modo, deixando algumas marcas, alguns vestígios e alguns efeitos” (LARROSA BONDÍA 2002, p. 25).

A essência da vida dos sujeitos apresenta-se como algo resultante das múltiplas experiências cotidianas, sobrevêm dos fatos vividos, acontecem ao longo da caminhada existencial das pessoas, pois, “[...] a experiência é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova; que se encontra em perigo; travessia, o percorrido, a passagem, ir até o fim, limite” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 25), podendo a mesma tornar-se formação, a partir do momento em que o sujeito toma consciência de si e da aprendizagem experiencial.

Nesse sentido, a experiência pode se constituir um ponto de partida, um lugar de referência, para a formação de professores, a partir de uma reflexão-ação, pois, “A aprendizagem experiencial e a formação se integram, visto que estão alicerçadas na prática, no saber fazer com as experiências e pelas experiências” (JOSSO, 2010, p. 13).

Nessa dimensão, no processo de formação de professores, é preciso direcionar olhares para as experiências dos sujeitos levando em conta suas especificidades (nas

dimensões sociais, cultural, racial, religiosa). Isso implica dizer que é preciso avançar no que diz respeito à compreensão de formação de professores, na dimensão inicial e continuada, de tal modo que valorize as vivências e que estas possam servir de referência para a construção de uma prática educativa mais humanizada, para a desconstrução de ideias inferiorizantes, subalternizadas, sustentadas em uma monopedagogia empobrecida que nega a existências da diversidade.

Trata-se da valorização dos saberes da experiência, ou seja, aqueles saberes que são produzidos no decorrer de sua história de vida. Saberes que, segundo Tardif (2007, p. 48-49): “[...] não provêm das instituições de formação nem dos currículos. [...] não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias”, mas se constituem a partir de “uma infinidade de transações, de vivências; essas vivências atingem o *status* de experiência a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido” (JOSSO, 2010, p. 48).

Partindo desse entendimento, uma formação na perspectiva da práxis, com vistas a transformar uma dada realidade, estabelece uma relação dialógica entre saberes da experiência e formação. Nesse contexto, os saberes advindos das experiências são percebidos como construção social e os sujeitos da experiência nesse processo, são partícipes na construção de seu próprio conhecimento.

Portanto, ao considerar a experiência como *locus* de formação, exige que essa formação seja feita valorizando o saber da experiência. Nessa dimensão, os saberes produzidos nesse processo podem servir para o rompimento de práticas de formação individualistas e desumanizantes, que ao mesmo tempo em que supõem a superação de uma formação de “visão estática, conteudista, limitada ao domínio de métodos e técnicas presentes na formulação de cursos e outras atividades da mesma natureza” (GOMES; SILVA, 2006, p. 16).

Igualmente, a formação de professores, em seu momento inicial ou continuada, torna-se um *locus* excepcional de reflexão e discussão sobre a questão da criação e implementação de proposições que possibilitem vislumbrar novos caminhos e progressos nas discussões acerca da temática diversidade racial, tendo em vista que as diferenças sociais e culturais são usadas para práticas preconceituosas no contexto escolar. Segundo postula Gomes e Silva (2006, p. 20):

Ao assumirmos essa postura, é preciso também considerar que a proposta de construção de uma pedagogia [...] que valorize e respeite as diferenças, significa lidar com os conflitos, os confrontos, as desigualdades. Para se construir

experiências de formação de professores/as que incorporem e visem uma educação [...] que respeite as diferenças é preciso discutir-se as lutas sociais e inserir-se nelas.

A partir dessa compreensão, o currículo torna-se um ponto de discussão, fato que nos faz questionar: Que currículo deve ser proposto para a formação de professores em uma sociedade multicultural e racial? Esse questionamento deve servir de parâmetro aos formuladores de políticas de formação de professores, das instituições públicas e privadas, adequando-se às realidades sociais, culturais, históricas e políticas do povo brasileiro.

Dentro dessa ótica, o redirecionamento do currículo é uma realidade necessária, visto que esse currículo integra uma relação social entre pessoas, envolvendo as narrativas, os conteúdos e os conhecimentos a serem transmitidos aos grupos sociais oprimidos e marginalizados. Tal processo ocorre por meio do sistema educativo, reproduzindo os interesses não visíveis dos grupos hegemônicos, que se efetivam numa relação de poder. Essa situação nos remete considerar a advertência de Silva (2008, p. 197), ao afirmar:

Se quisermos examinar o poder, devemos examinar e sobretudo, aquilo que as divisões implicam em termos de inclusão e exclusão. Quais conhecimentos estão incluídos e quais conhecimentos estão excluídos do currículo? Quais grupos sociais estão incluídos e de que forma estão incluídos - e quais grupos sociais estão excluídos? Como resultado dessas divisões, dessas inclusões e exclusões, que divisões sociais - de gênero, raça, classe - são produzidas ou reforçadas? E, naturalmente, a pergunta mais importante a ser feita, é: qual nosso papel, como educadores e educadoras, nesses processos de divisão e, portanto, de relação de poder?

Sobre esse enfoque, a percepção do professor consciente das “armadilhas” existentes no currículo e da relação de poder que ele exerce deve comprometer-se com a mudança de postura diante das questões de preconceito, discriminação e racismo. Consequentemente, com essa mudança de postura, as narrativas curriculares que dizem respeito às histórias relativas a gênero, raça e classe, sejam elas particulares ou coletivas, tornam-se marca desses grupos, sendo que a escola, nesse âmbito, em qualquer grau de ensino (fundamental, médio ou superior) ou cultura, professa uma orientação que é transmitida por meio do currículo.

A esse respeito, Silva (2008, p. 194) profere: “Se o currículo é aquilo que fazemos, com os materiais recebidos, então, apesar de todos os vínculos, desses materiais, com relações de poder, ao agir sobre eles, podemos desviá-los, refratá-los, subvertê-los, parodiá-los, carnalizá-los, contestá-los”, isso porque o currículo não se constitui uma regra fixa, entretanto, há necessidade de tomada de consciência por parte do profissional da educação, sobre gênero, raça, classe.

Partindo desse princípio, o currículo das Licenciaturas que se apresenta de forma a rejeitar as questões da diversidade racial, sobretudo quando as disciplinas que tratam dessa questão são postas como optativas. Nestas circunstâncias, é como refere Gomes (2010):

É lamentável, mas muitas vezes os meios acadêmicos, são os mais resistentes a esse diálogo, e os currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo da área da educação, são os mais fechados à introdução de mudanças, principalmente aquelas oriundas das lutas sociais. (GOMES, 2010, p. 84).

Observando esse viés, a universidade, na condição de espaço de produção e socialização de conhecimento, pode e deve causar transformações palpáveis na sociedade, capazes de discutir práticas de exclusão e retrocesso histórico. A formação, em sua extensão tanto inicial quanto continuada, comprometida com a questão da diversidade, da preservação da riqueza sociocultural, produzida com a contribuição dos africanos, por meio do currículo, necessita ter como foco a eliminação da prática de preconceito, discriminação racial e racismo, ainda presente na escola de modo geral, assim como em espaços sociais, desconstruindo, portanto, a estrutura de um sistema de conhecimento reconhecido como legítimo, o conhecimento eurocêntrico, que se evidencia na contramão desse propósito formativo de professores, seguindo o pensamento de Luz (2013, p. 51), ao registrar:

A intelligentsia da universidade não acredita e não consegue conceber que há uma epistemologia africano-brasileira legítima pulsando nas suas territorialidades negras, nas suas células comunitárias, e que contemporaneamente entra na Universidade através de gerações de afrodescendentes, desestabilizando e criando fissuras profundas no conhecimento epistemológico eurocêntrico.

Reafirmamos que é no período da formação o momento conveniente para discutir e difundir a histórica problemática racial no contexto brasileiro. Giroux e McLaren (1997), ao fazerem a análise sobre questões que envolvem a formação de professores, afirmam que a educação constitui um conjugado de práticas educacionais que poderiam contribuir para uma ação mais enérgica por parte dos professores acerca da formação. Mas, ao contrário, “os programas de educação de professores, poucas vezes estimulam os futuros educadores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 198).

A afirmação de Giroux e McLaren parte do princípio de que a formação de professores também envolve uma dimensão política. Diante desse ponto de vista, as instituições precisam ser pensadas como uma esfera pública e a formação um projeto

essencialmente político. Dessa forma, é necessário que haja mudanças na maneira como organizam a estrutura curricular dos programas de formação, quanto às questões sociais, e em favor de uma formação crítica, “é preciso desenvolver programas nos quais os futuros professores possam ser educados como intelectuais transformadores que sejam capazes de afirmar e praticar o discurso da liberdade e democracia” (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 196). Neste sentido, reforçam seu posicionamento a esse respeito:

O caráter contraditório do discurso da pedagogia, que atualmente define a natureza da atividade docente, a vida escolar cotidiana e a finalidade da escolarização pode ser submetido a um questionamento mais radical. [...] uma das maiores falhas da educação [...] tem sido de não oferecer aos futuros professores os meios e imperativos morais para formar-se um discurso e conjunto de acordos mais crítico, em torno de metas e finalidade da educação. A formação dos professores raramente ocupou um espaço crítico, quer público quer político, dentro da cultura contemporânea, no qual o significado do social poderia ser recuperado e recolocado de forma que as histórias culturais, narrativas pessoais e vontades coletivas de professores e alunos tivessem a oportunidade de se unir em torno do desenvolvimento de uma esfera [...] democrática. (GIROUX; MCLAREN, 1997, p. 197).

Nesse caso, dizemos que uma formação voltada para o exercício da cidadania tem como princípio o reconhecimento da necessidade de reconstrução de uma expressão de democracia adequada a um projeto maior, que compreenda a igualdade, a diversidade e a liberdade como direitos necessários às condições da existência humana. Isso porque democracia é, antes de tudo, um campo de luta que envolve conhecimento acerca do que é o poder e suas implicações, da política e do que é comunidade.

2.3 Considerações sobre a prática educativa

Ao fazermos uma digressão pela história da educação, emerge a compreensão de que tanto a educação quanto a prática educativa, do clássico ao contemporâneo, ocupam lugar fundamental para o desenvolvimento da humanidade, ao mesmo tempo em que atendem aos interesses sociais, políticos e ideológicos da sociedade. Do ponto de vista histórico, no período clássico, a educação adquire papel de destaque no desenvolvimento humano. A prática educativa tinha como objetivo o desenvolvimento integral do homem. Tratava-se de uma “[...] formação que desenvolvesse o processo de construção do consciente, permitindo ao homem ser constituído de modo correto e sem falhas” (ARANHA, 2000, p. 51-52).

Na Grécia antiga, o aperfeiçoamento do homem se dava a partir de suas condições naturais, do que conhecia. Nesse contexto, a prática educativa a ser desenvolvida dava-se a

partir do princípio de que o homem possui ideias inatas, ou seja, traz consigo condições naturais em sua estrutura. Mas, para que a aprendizagem acontecesse, precisava que o educando fosse guiado por um caminho que o levasse a ter conhecimento de si, de suas potencialidades.

Nessa condição, não existia um ser que ensinava e outro que aprendia, mas um alguém que servia para orientar como o educando iria se desenvolver. O professor, nesse caso, criava situações de ensino para despertar no educando suas potencialidades. A metodologia utilizada nesse contexto era o diálogo. E por meio do diálogo, dizia Sócrates, a interação oral constitui a melhor maneira de educar. Essa relação dialética estimula a discussão, o debate, a análise e a crítica, servindo de incentivo para a continuidade do diálogo entre interlocutores.

Na idade Média, também conhecida como a Idade das Trevas, a educação segue os parâmetros da igreja e assume uma estreita relação com a fé religiosa. A educação se funde na concepção de homem divino. As questões da vida eterna estavam em primeiro lugar. O homem era concebido como um ser de passagem na terra, portanto, sua preocupação era com a salvação da alma e a vida eterna. A razão encontrava-se a serviço da fé. “A salvação da alma e a vida eterna eram o fim maior da educação” (ARANHA, 2000, p. 82).

Nesse período, era perceptível a intenção de unir fé e religião, tendo como base a leitura dos clássicos e dos textos sagrados, apresentando também um modelo de educação e de prática educativa que tinha como objetivo modelar os comportamentos, com a intenção de formar moralmente o homem.

A realidade atual, diferentemente de outros períodos históricos, exige dos sujeitos além da habilidade de pensar sentir e agir, uma postura crítica perante as condições opressoras da realidade. Nessa perspectiva, o processo educativo deve possibilitar o desenvolvimento dos sujeitos, bem como condições para transformação das situações opressoras. Assim, os [...] “oprimidos vão desvelando o mundo da opressão comprometendo-se, na práxis, com sua transformação” (FREIRE, 2014, p. 57).

Esses entendimentos iniciais acerca da prática educativa em seu percurso histórico permitem refletirmos sobre os processos de ensino e aprendizagem, conhecendo melhor as variáveis que podem servir de influência sobre eles. A exemplo do que reforça Zabala (1998, p. 16):

Os próprios efeitos educativos dependem da interação complexa de todo os fatores que se inter-relacionam nas situações de ensino: tipo de atividade metodológica, aspectos materiais da situação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.

Em acréscimo, esse autor, ainda, ressalta que as interações dentro da prática educativa têm influências determinantes de fatores normativos, conforme expressa:

A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes. Tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas e, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. (ZABALA, 1998, p. 16).

E em meio a esses parâmetros determinantes, grupos históricos, acabam por se sobreporem a outros, considerados inferiores, utilizando-se de meios arbitrários para fazer valer sua força. De acordo com a compreensão de Aníbal Quijano (2010), a capacidade e a força que servem a um determinado grupo, ao se imporem a outros, em um determinado momento, produzem autoridade enquanto capacidade de coerção. No entanto, força e coerção, na perspectiva liberal, não podem produzir nem reproduzir duradouramente a ordem estrutural de uma sociedade, ou seja, para produzir as relações entre os componentes de cada um dos meios da existência social, nem as relações entre os próprios meios.

Esse entendimento explica as revoluções e rupturas ocorridas na modernidade, aspectos que a consagram como uma época de amplas sucessões históricas. Entretanto, também reconhecida com propriedades fortemente desiguais e, sobretudo, atrela as ideias colonialistas, que juntas aderem aos termos do padrão de poder capitalista. Tal conexão abrange as questões políticas, econômicas, ideológicas, sociais e educacionais, uma vez que apresentam em sua forma de agir um arcabouço de elementos uniformes e arraigados, próprios de uma concepção dominante. Isso porque “[...] o pensamento ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções” (SANTOS, 2010, p. 31).

Nessa dimensão, colonialidade e modernidade estabelecem um formato de conceber conhecimento e o determina às nações subordinadas, com o objetivo de atender as exigências impostas pelo sistema capitalistas. Do mesmo modo que estabelecem normas e formas de conhecer, igualmente instituem um formato próprio, articulam sua estrutura e dizem ao mundo como o conhecimento pode e deve ser produzido. Diante dessas condições, e de forma hegemônica, pleiteiam a autoridade e todos os elementos que compõem a vida social, rejeitando todas as formas de existência e conhecimento advindos dos sujeitos pertencentes ao outro lado da linha. Essa exclusão, resultante da supremacia saber e poder capitalista, ignora a existência de uma ecologia de saberes, ou seja, nega a existência de uma “diversidade

epistemológica do mundo, o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (SANTOS, 2010, p. 54).

Partindo desse entendimento, o projeto ambicionado a partir da concepção de colonialidade e modernidade traz em sua trajetória existencial processos de eliminação do capital cultural das classes consideradas inferiores. Nesse aspecto, é fundamental a criação de outras formas de conceber conhecimentos e práticas educativas que possam atender as expectativas das camadas consideradas inferiores (negros, gays...). Com base na ecologia de saberes, “desse empenho surgirá uma capacidade nova de inquirição e indignação, capaz de fundamentar teorias e práticas novas” (SANTOS, 2010, p. 63).

Essa necessidade se fundamenta na ideia de que a escola brasileira foi gestada a partir dos pensamentos colonialistas eurocêntricos, e nesse sentido, utilizando-se do discurso pedagógico, avigora diferenças preexistentes. Nessa direção, Bourdieu ao ser citado por Gonçalves e Gonçalves (2011, p. 69), diz que o discurso utilizado, “na medida em que é avaliado, nem sempre se relaciona com a aprendizagem, mas com posturas e atitudes derivadas do capital social e cultural dos estudantes”.

Com efeito, acreditamos na possibilidade de que a prática educativa de professores afrodescendentes deve considerar, entre tantos outros aspectos, o que se ensina e a partir de que perspectiva se ensina os conteúdos no contexto em sala de aula. Essa observação é de suma importância, pois possibilita o entendimento de como a prática educativa se configura: se em uma perspectiva de reprodução histórica dos fatos e das desigualdades ou trabalha com o instituto de emancipação dos educandos. Pois a superação das desigualdades e contradições, que são impostas pelo sistema opressor, tem como ponto de partida a apropriação de conhecimentos, a conscientização da realidade e a mudança de postura e atitudes.

Por possuir características intensamente diferentes dos outros períodos históricos, a pós-modernidade, em sua estrutura, é marcada por grandes revoluções, rupturas e contradições que envolvem questões inerentes à política, ao social, ao ideológico e ao cultural. A educação, nesse contexto, também é afetada, ao mesmo tempo em que surge como possibilidade de superação de desigualdade social, como afirma Gimeno Sacristán (2001, p. 21):

A fé na educação nutre-se da crença de que esta possa melhorar a qualidade de vida, a racionalidade, o desenvolvimento da sensibilidade, a compreensão entre os seres humanos, o decréscimo da agressividade, o desenvolvimento econômico, ou o domínio da fatalidade e da natureza hostil pelo progresso das ciências e da tecnologia propagadas e incrementadas pela educação. Graças a ela, tornou-se possível acreditar na possibilidade de que o projeto ilustrado pudesse triunfar devido

ao desenvolvimento da inteligência, ao exercício da racionalidade, à utilização do conhecimento científico e à geração de uma nova ordem social mais racional.

No que diz respeito à questão educacional, não se pode desconsiderar a contribuição da escola na preparação das futuras gerações, no entanto, a realidade atual nos mostra que a escola não se constitui na única forma de ensinar. As empreitadas de constituição de uma soberania popular, as suas formas políticas e econômicas não estão limitadas a um só modo de pensar a realidade, mas aos diversos campos de ação da coletividade humana.

Nesse contexto, a educação requer uma nova forma de produzir e socializar conhecimento, haja vista que toda mudança e inovações referentes à educação ressoam diretamente na forma de ensinar, ou seja, na prática educativa. Conseqüentemente, a prática educativa de professores afrodescendentes, do ponto de vista da emancipação, constitui-se em enfrentamento às formas de racismo, preconceito e discriminação racial no contexto da sala de aula.

Conseqüentemente, uma prática educativa com perspectiva emancipatória não se confunde com uma prática qualquer, é uma ação propositada, que não pode ser confundida com outras práticas. Há uma ação dialética entre educadores e educandos, rumo à transformação da realidade. Os conhecimentos, ao serem ressignificados, produzem novos conhecimentos e transformam a si e a realidade em que estão situados.

As finalidades da educação e das práticas educativas que são desenvolvidas no contexto da sala de aula, com alunos afrodescendentes, devem levar em consideração a formação de sujeitos conscientes da sua realidade social, política e econômica na qual estão inseridos, porque “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente” (SAVIANI, 1997, p. 13).

Desse modo, há que se direcionar um novo olhar quanto à forma de produzir e socializar conhecimento, porque as mudanças e inovações ressoam diretamente na educação e, conseqüentemente, na prática educativa. Nesse contexto, a escola para cumprir sua função social, que é de educar, não pode ficar de fora dessa nova realidade, como confirma Saviani (1997) ao dizer:

A escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 1997, p. 114).

A educação, analisada sob a dependência de questões políticas e econômicas, solicita formas diferenciadas de ensinar, e aspira a uma nova compreensão de prática educativa. Desse modo, considerando os diferentes debates sobre educação tem demonstrado que o contexto pós-moderno para atender as demandas da sociedade pós-colonial, não condiz com as maneiras de produção de conhecimento e, sobretudo, com o desenvolvimento das práticas educativas para a realidade atual do século XXI, que requer demandas educativas que orientem os alunos para a emancipação, no sentido freireano.

Desse modo, a prática educativa emancipatória ocupa um lugar de destaque rumo à construção de uma prática social emancipatória, alicerçada na compreensão de homem independente, que a exemplo da sociedade, é, também, produtora de cultura, portanto, desnudada do processo de alienação e opressão, produtos de uma sociedade colonialista. Para Freire (2006), a emancipação não se constitui em um processo simples, tem a consciência da realidade e a intencionalidade como parte de suas características fundamentais, contendo na sua essência uma opção política-ideológica.

Em linhas gerais, é no processo de conhecimento da realidade, da conscientização acerca das relações de poder existentes no contexto social, político e educacional, que o professor opta por um tipo de prática educativa. Neste caso, estamos nos referindo a uma prática educativa emancipatória, comprometida com o processo de emancipação dos educandos de sua situação de opressão.

Freire (2006), ao contribuir para o entendimento da prática educativa, diz:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos um que ensinando, aprende, outro que aprendendo ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência dos objetivos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de método e técnicas, de materiais; implica em função de seu caráter diretivo, objetivos, sonho utopias ideais. Daí a política da qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 1996, p. 77).

Para o referido autor, a prática educativa emancipatória é permeada de intencionalidade com uma relação dialética entre quem ensina e quem aprende, com métodos e técnicas que possibilitam o processo ensino aprendizagem de forma bem sucedida.

Nesse ínterim, as práticas educativas na escola necessitam constituírem-se a partir dos conteúdos históricos que desfaçam os equívocos deturpadores das culturas de origem africana. A apropriação desses conteúdos pelos descendentes de africanos é essencial para o domínio da cultura, relevante para superação das contradições e reinterpretação da realidade.

A realidade social, objetiva que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por caso. Se os homens são os produtores desta realidade e se está, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa dos homens (FREIRE, 2006, p. 66).

Nessa dimensão, a mudança de postura de uma prática “bancária”, em detrimento de uma prática crítica emancipatória, é tarefa da ação de homens e mulheres que a percebem como práxis social humana que deve seguir requisitos básicos e, nesse processo, a liberdade constitui-se um deles.

Sendo assim, a educação na construção de conhecimento não pode ser articulada à cidadania como um fim, mas como um meio para que se chegue a um determinado fim. Toda prática educativa necessita estar alicerçada em conhecimentos, sobre a realidade, processo pelo qual a construção de saberes, que segundo Santos (2010, p. 54), “[...] tem como premissa a ideia da distinção epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de forma de conhecimento além do conhecimento científico”.

2.3.1 A prática educativa e a ausência de um currículo multicultural

A ideia de currículo multicultural emerge da crítica a uma visão hegemônica, unidimensional de currículo. As ideias pós-modernas trazem consigo a opinião de que o currículo multicultural é reconhecedor das multiplicidades de identidades culturais e, ao mesmo tempo, permite a percepção dos contrassensos e dos conflitos existentes no processo de constituição da cultura.

Mais uma questão se coloca nesse contexto: como desenvolver uma prática educativa emancipadora baseada em uma compreensão de currículo que privilegia os saberes organizados segundo uma lógica eurodescendente? Essa questão, própria da educação sistematizada, ocorre em função de uma concepção de currículo único, sem considerar a existência de sujeito que foge aos padrões preestabelecidos. Nesse sentido, os conteúdos a serem ensinados atendem às necessidades da classe dominantes, como nos diz Silva (2008, p. 195):

Como qualquer outro artefato, cultural, como qualquer prática cultural, o currículo, nos constrói como sujeitos particulares específicos. [...] não é uma operação meramente cognitiva, [...] nem tão pouco, pode ser entendido como uma operação destinada a extrair, a fazer emergir, uma essência humana que pré-exista à linguagem, ao discurso e à cultura. Em vez disso, pode ser visto como um discurso que ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos bem particulares. O currículo [...] não está

envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição de posicionamento: constituição do indivíduo como um sujeito de um determinado tipo e de seu múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais.

Ainda, para esse autor, as narrativas introduzidas no currículo, sejam de forma implícita ou explícita, materializam os conhecimentos advindos de uma única concepção: de homem, conhecimento, organização social e grupos sociais e que, portanto, determinam e legitimam quais conhecimentos são úteis, válidos e inválidos, bem como o que deve ou não ser transmitido. Nesse processo, para evitar a ocorrência de influência e massificação do currículo, a escola necessita desenvolver práticas multiculturais, como uma tentativa de compreender o processo de construção da diversidade cultural brasileira, como uma experiência capaz de ultrapassar questões referentes ao preconceito e à discriminação racial, bem como ao reducionismo cultural.

Nessa dimensão, “identificar e questionar os regimes de regulação, inscritos no currículo, significa [...] contestar e modificar aquelas relações de poder que tendem a excluir certos saberes e grupos sociais, que tendem a estigmatizá-los e inferiorizá-los” (SILVA, 2008, p. 202), visto que o currículo opera ao constituir estruturas de controle e conservação do pensamento hegemônico que são camuflados por meio de táticas didáticas e metodológicas acolhidas como úteis e indispensáveis ao sistema educacional.

Em território brasileiro, a possibilidade de trabalho do currículo multicultural se consolida por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. As temáticas propostas nesse documento apresentam-se na forma de temas transversais e expõem questões culturais, designadas de pluralidade cultural. Os conteúdos transcorrem meio às diversas disciplinas, retratando a conjuntura social contemporânea. O objetivo é possibilitar a inclusão, as relações pessoais e interpessoais sustentadas nos princípios éticos e democráticos, promovendo o desenvolvimento de atitudes de cidadania, e um ensino crítico (BRASIL - PCN, 1996).

Nessa linha, a escola ao adotar as questões multiculturais estará cumprindo seu papel, quando inclui em seu corpo teórico questões referentes às minorias, no caso os afrodescendentes e, especialmente, ao consolidar a seleção e validação dos conteúdos culturais do grupo ao qual pertencem. Desse modo, possibilita o resgate das vozes que cotidianamente são silenciadas no espaço escolar, portanto, [...] não é possível conceber uma experiência pedagógica desculturalizada, isto é, desvinculada totalmente da realidade” (CANDAUI, 2010, p. 13).

Isto posto, consideramos que a institucionalização das Leis 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08, (BRASIL, 2008), que alteram a lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), tornando obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino brasileiro, do ensino fundamental, médio, nas redes públicas e privadas, incluindo no conteúdo programático os diversos aspectos da história e da cultura desses dois grupos raciais (afrodescendentes e indígenas) traduz em ganho positivo para o currículo e para a sociedade em geral. Essa positividade se estende a membros de outros grupos também discriminados, o que constitui um marco legal de cunho afirmativo, apropriada no âmbito social e escolar às novas discussões acerca da prática educativa de professores que ainda têm em sua base de sustentação uma concepção eurocêntrica de formação e de práticas homogeneizadoras que trazem em sua essência valores discriminatórios. Gomes (2005, p. 148), a esse respeito nos diz:

O entendimento conceptual do que é racismo, discriminação racial e preconceito racial, poderia ajudar os(as) educadores(as) a compreenderem a especificidade do racismo brasileiro e auxiliá-los a identificar o que é uma prática racista e quando esta acontece no interior da escola. Essa é uma discussão que deveria fazer parte do processo de formação dos professores.

No contexto brasileiro, racismo, discriminação e preconceito são construções sociais baseadas em opiniões, crenças e práticas que estabelecem uma hierarquia entre grupos diferentes. Entendemos, então, que essas práticas, no contexto da sala de aula, precisam ser combatidas à luz de outras epistemologias, ou seja, “[...] toda noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 15).

Desse modo, na atualidade, percebemos que o momento é adequado e favorável para uma tentativa de rever e compreender práticas educativas que transpuseram os tempos, e deixam marcas no passado e nas pessoas, notadamente nos grupos afrodescendentes, permitindo discutir a educação escolar na perspectiva de conhecimentos e práticas educativas, que caracterizam e perspectivam a emancipação, igualmente para todos os grupos sociais. Partindo desse ponto de vista, entendemos que compreender esse fenômeno requer reflexão crítica, requer disposição para a mudança, portanto, requer a revisão e a apreensão da prática educativa de professores afrodescendentes.

Diante dessa realidade, questões referentes aos afrodescendentes precisam ser discutidas e problematizadas no contexto escolar, na perspectiva da continuidade, do respeito

à herança deixada pelos africanos, traduzidas em saberes e práticas importantes na construção da nação brasileira. Essa herança que não se encontra apenas na arquitetura, na culinária, na dança, na música, na língua, na filosofia, no modo de ser gente, mas, sobretudo, nas pessoas, na sua forma física, na pigmentação da pele, nos seus cabelos encaracolados.

Essas características próprias dos descendentes de africanos muitas vezes transformam-se em conteúdos trabalhados de forma pontual, folclórica e sem uma necessária reflexão crítica pelos professores. É importante lembrar que “Mais do que atividades pedagógicas novas, a discussão sobre a África no contexto brasileiro deve promover o debate, a discussão e a mudança de postura” (GOMES, 2010, p. 86).

É bem verdade que a escola é o espaço onde se materializam as decisões postas pelo currículo e sua ideologia, desse modo, sabemos que sua ação não ocorre de forma neutra, todavia, opera no sentido da manutenção e/ou defesa do status quo social e das situações desiguais do ensino. Portanto, um “currículo numa perspectiva prática emancipatória, de interpelações dos diversos contextos de decisões, define-se como um projeto que resulta não só do plano das intenções, bem como do plano das realizações no seio de uma estrutura organizacional” (PACHECO, 2005, p. 33).

Os conteúdos de ensino que compõem parcela do currículo, dividido em disciplinas, anunciam objetivos formativos e expressam uma intenção política e social. Em sua estrutura, traz os resultados sobre as decisões, classificação e seleção de conhecimentos adequados para que possam atender os objetivos desenhados pela escola. Desse modo, as narrativas do currículo “[...] dizem qual o conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não são, [...] quais vozes são autorizadas e quais não o são” (SILVA, 2008, p. 195).

Para o referido autor, o currículo está impregnado de poder. Seu registro é perceptível por meio das divisões em meio aos saberes e narrativas convenientes, tanto ao procedimento quanto à seleção e resultados das separações entre os distintos grupos sociais. Desse modo, “aquilo que divide e, portanto, aquilo que inclui/exclui, isso é o poder. [...] que diz o que é conhecimento [...] que estabelece desigualdade entre indivíduos e grupo sociais – isso é precisamente o poder” (SILVA, 2008, p. 197).

Essa estrutura criada em torno do poder de incluir ou excluir saberes e grupos considerados inferiores dentro do currículo ergue seu caráter como aparelho de mando e preponderância sobre os outros grupos. E, obviamente, se consolida como saber hegemônico, reafirmando e negligenciando condutas, modos de ser e saberes de grupos ditos inferiores. Essa relação, porém, ocorre num processo de sobreposição de uma cultura sobre outra e,

porque não dizer, na edificação, na relação de desigualdade entre os diferentes grupos culturais.

A relação currículo e escola se constitui numa relação de poder. Ao cumprir o que determina o currículo, seja na maneira de estabelecer o tempo, seja nas estruturas dos espaços, que se concretizam por meio do planejamento, como devem ser as práticas de ensino, nesse momento a escola desempenha sua função, embora essas determinações em sua essência não correspondam às necessidades educacionais dos grupos marginalizados, como nos diz Gimeno Sacristán (1998, p. 150): “O que se ensina, se sugere ou se obriga a aprender, expressa os valores e funções que a escola defende num contexto social e histórico concreto”.

Partindo dessa ideia, percebemos que o aglomerado de culturas existente são criações humanas e, conseqüentemente, são produtos, também, do ser humano em suas diversas situações, mediante a abundância de conhecimentos estabelecidos a partir das relações sociais. Acreditamos, portanto, não existir motivos para que se faça elevação hierárquica entre o que se considera cultura clássica, popular, indígena, europeia ou africana, e sim, que juntas constituem uma fusão contextualizada e temporalizada própria da espécie humana. E, a escola, nesse contexto, apresenta-se como um lugar onde se pode criar novas estratégias de relações sociais e culturais, uma vez que ela se constitui um lugar de sujeitos concretos, de sujeitos na vivência de suas relações socioculturais.

2.4 Desafios na construção de uma identidade racial

A sociedade brasileira, constituída em sua identidade por grupos sociais diversos, pertencentes a diferentes etnias e culturas, apresenta uma realidade com situações de relações que envolvem racismo, preconceito e discriminação racial, permitindo-nos analisar distintos aspectos da vida real no meio social. Nesse contexto, buscamos refletir sobre a relação entre identidade racial e a construção dessa identidade, e, como a identidade racial contribui para o desenvolvimento da prática emancipatória, visto que “[...] a identidade se faz no contexto das relações sociais” e “remete a uma [...] vinculação consciente, baseada em oposições simbólicas” (CUCHE, 2002, p. 182).

O fato é que a construção e reconstrução das identidades elegem sujeitos marginalizados por meio “de sistemas classificatórios”, determinando a vida social. No caso dos afrodescendentes tornam-se motivos para as ações de discriminação e preconceitos

raciais, uma vez que “Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais” (WOODWARD, 2014, p. 31).

Vale ressaltar que o Brasil, por herança, é um país colonizado, trazendo em sua essência, as marcas da desigualdade entre os diversos grupos culturais. Em meio a essas desigualdades, o racismo, o preconceito e a discriminação racial, ainda se constituem em tema difícil de ser abordado visto que ocasiona desconforto para as suas vítimas. Do mesmo modo, faz-se necessária a discussão dessa temática em todos os âmbitos da sociedade, posto que esquivar-se dessa discussão é reforçar práticas preconceituosas construídas historicamente.

Tal postura nos provoca e chama ao entendimento de que vivemos em uma sociedade formada por múltiplas culturas, como assim registra a proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL - PCN, 1996) em seu quinto objetivo:

[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais (BRASIL, 1996, p. 6).

Essa realidade é um fato que nos desafia ao debate, servindo como ponto de partida para discussões das situações de segregação, exclusão e negação das culturas não europeias, dizer e saber como se explica a promoção de uma única cultura, a cultura hegemônica eurodescendente, visto que professores e alunos são partes integrantes dessa mesma realidade.

Acreditamos que a reflexão sobre a construção da identidade afrodescendente não pode estar separada das discussões mais amplas, pois faz parte de uma ação mais complexa. É um procedimento intrínseco, que se constrói nas relações sociais e pessoais, e, desse modo, não pode ser vista como independente, uma vez que a identidade afrodescendente, na mesma proporção que outros processos identitários, é algo que se constrói de forma progressiva. Isso porque a identidade “é uma construção social e não um dado” (CUCHE, 2002, p. 177).

Nessa direção, devemos entender o fenômeno da identidade por meio da hierarquia das relações que são estabelecidas entre os grupos sociais. Essa compreensão nos faz pensar que a construção da identidade, em uma sociedade como a brasileira, que trata os diferentes como coisa e trabalha na perspectiva da negação da pessoa humana, torna-se um enorme e complexo desafio, visto que há que se criar uma “identidade de resistência”, uma identidade “[...] que se encontra em oposições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica

da dominação, constituindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência [...]” (CASTELLS, 2007, p. 4).

A negação da existência do racismo serve para o fortalecimento de práticas racistas de modo que elas se fortalecem e se reafirmem como um sistema de valores capaz de conduzir o comportamento da coletividade. Assim, o fortalecimento de uma identidade afrodescendente, fora dos padrões impostos, confirmaria o que já foi evidenciado por Hall (2014):

A identidade [...] é definida historicamente e não biologicamente. [...] se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento, até a morte, é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu (HALL, 2014, p. 13).

O reconhecimento do racismo e o banimento da fantasia de que vivemos numa democracia racial cederia maior consistência no discurso e na criação de melhoria de práticas sociais que possibilitem a sua eliminação. Ao mesmo tempo pouparia do constrangimento a população distante da narrativa social, resultante de uma constituição cruel na forma de ver o diferente.

Em Cucho (2002) percebemos que as minorias lutam pela condição de reapropriação dos meios de produção, de determinar suas próprias identidades, conforme seus discernimentos. Não mais uma identidade outorgada pelo grupo dominante/hegemônico. Por conseguinte, para os afrodescendentes, a construção da identidade é uma forma de luta contra as implicações ocasionadas pelos estereótipos negativos e pelo enraizamento das diferenças dos grupos étnicos, que se fortalecem a partir da relação de opressão, própria do sistema capitalista.

Superar essa realidade pressupõe a criação de uma base política-cultural de combate não só às práticas de racismo, mas, sobretudo, às ideias dominantes, às formas de exclusão empregadas pelo sistema capitalista e classes sociais minoritárias do ponto de vista econômico, educacional principalmente.

Nessa direção, a promulgação da Lei 10.639/03 é resultante da luta por consideração, valorização e afirmação de direitos da população afrodescendente relativos à educação. Essa iniciativa conta com o apoio dos movimentos sociais que, por muito tempo, reivindicam uma educação de qualidade e igualitária. Ainda assim, é necessário destacar que convivemos numa sociedade procedente do pensamento eurocêntrico de concepções etnocêntricas.

Desse modo, a questão da identidade afrodescendente é algo que deve fazer parte da formação dos professores. Para Woodward (2014, p. 28), “[...] os sujeitos falam sempre a partir de uma posição histórica e cultural específica. Atuam como uma linha que liga dois pontos distintos”. Nessa dimensão, torna-se um pacto, entre o que se diz e o que se faz, ou seja, entre o discurso, a formação e a prática educativa.

Para falar sobre construção de identidade dentro da prática educativa emancipatória, é também necessário refletir um pouco sobre o contexto histórico no que se refere às questões: racismo, preconceito e discriminação racial, que ainda se encontram camufladas, provocando silêncio, impingindo, nas vítimas, rótulos pejorativos, de maneira que os afrodescendentes acabam tornando-se alvos de discriminação racista.

Hasenbalg (1979) afirma, a esse respeito, que o passado escravista não é suficientemente fato que explica a presente situação da população negra no Brasil, apontando o racismo e a discriminação como causas principais da subordinação e submissão social, bem como de posições sociais inferiores, constitui-se como um ponto de sustentação para as práticas de racismo.

Essa compreensão faz com que o tema discriminação racial no Brasil ainda provoque muitas divergências de opiniões, principalmente com a afirmativa da inexistência deste momento em nosso país, ao mesmo tempo é causador de intranquilidade de relações “pacíficas” existentes entre brancos e afrodescendentes e, conseqüentemente, acaba por se tornar um tabu no que se refere às relações raciais no Brasil. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre várias questões como: Que fatores contribuem e quais dificultam a construção da identidade afrodescendente? Como a universidade pode contribuir na construção de uma concepção positiva da identidade afrodescendente na formação de professores/as?

Esses questionamentos partem da ideia de que racismo, preconceito e discriminação racial não acatam, tampouco estão relacionados a quem possui maior ou menor poder aquisitivo, assim como não estão consignados apenas quem possui uma formação acadêmica superior. Essas práticas ocorrem de forma silenciosa e camuflada, dificultando sua identificação. Partindo desse pressuposto, racismo, preconceito e discriminação racial, no passado e no presente, constituem a explicação mais sólida para as desigualdades raciais.

É bem verdade que a Universidade tem proporcionado aos estudantes e professores afrodescendentes ascensão aos conhecimentos construídos historicamente. Todavia, as temáticas discutidas, de modo particular as que se referem às questões raciais, que são de suma importância para a construção de identidade e o desenvolvimento da prática educativa emancipatória de professores afrodescendentes, ainda sofrem restrições nesse espaço.

Essa afirmativa parte do princípio de que no processo de formação, muitos professores afrodescendentes não se reconhecem nesse processo, o que nos faz afirmar ser consequência da ausência de uma política de reconhecimento, da participação histórica dos afrodescendentes na construção da identidade nacional brasileira.

Desse modo, mesmo que se reconheçam diversos elementos que contribuam para amenizar a violência ocasionada pela prática do preconceito racial, ainda percebemos que o reconhecimento de si, como pessoa afrodescendente, em consequência do racismo que se apresenta cotidianamente, nas formas mais perversas possíveis, porém ocultas, constitui uma barreira para muitos.

Essas são consequências do imaginário racial, criadas a partir da ideia de raça superior de concepção eurocêntrica, fixadas no romantismo brasileiro, onde aqueles que possuem raízes eurodescendentes são valorizados, em detrimento daqueles descendentes de: indígenas, africanos e asiáticos. É preciso, portanto, fazermos o seguinte questionamento: como o professor pode contribuir para a construção da identidade de seus alunos, se em seu processo de formação de professores não soube reconhecer a si mesmo como afrodescendente? Se o que é valorizado nessa formação (conteúdos, conhecimentos) não faz parte da sua construção histórica racial?

As respostas a essas questões podem estar relacionadas ao que Silva (2014) chama de cruzar fronteiras. Para o referido autor (2014, p. 88), “[...] cruzar fronteiras pode ser simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. [...] significa não respeitar os sinais que demarcam [...] os limites entre o território das diferentes identidades”.

Assim, diferentes grupos, que agregam diferentes identidades constituintes da coletividade brasileira, têm evidenciado a necessidade de respeito à diversidade racial, de tal modo que a educação e a formação de professores precisam se assumir enquanto ambientes de ensino-aprendizagem entre pessoas afrodescendentes ou não. Por conseguinte, essa dialética, entre sujeitos diferentes possibilita construir e re-construir concepções acerca de conhecimentos e culturas.

Por fim, assumir a identidade afrodescendente no contexto brasileiro é assumir uma carga histórica recheada de situações preconceituosas. É uma ação política ideológica por parte do que se define afrodescendente e conseqüentemente a abraça. Sobretudo, é trabalhar na perspectiva de poder suplantar o preconceito, o racismo e a discriminação racial, que, ainda, enraizados em solo brasileiro promovem uma vivência em forma de falácia da democracia racial.

2.5 Práticas educativas como possibilidades de emancipação

A ideia abissal de divisão social em dois lados das linhas, oriunda do pensamento moderno, é uma forma de exclusão e negação de direitos das camadas mais pobres das sociedades. Tem como característica a impossibilidade de copresença em um mesmo contexto, de pessoas pertencentes a camadas sociais diferentes.

Essa linha divisória que discrimina, exclui e isola a sociedade e as pessoas, só consegue ser percebida por meio da tomada da consciência crítica da realidade. Portanto, o comportamento crítico é a possibilidade de transformar a realidade, é também o único caminho para se pensar a possibilidade de emancipação, como postula Pizzi de acordo com Feitoza:

Emancipação é um conceito que deriva do latim *emancipare*, relacionando-se ao processo, individual e coletivo, de considerar pessoa ou grupos independentes e representa o processo histórico, ideológico, educativo e formativo de emancipar indivíduos, grupos sociais e países da tutela política, econômica, cultural ou ideológica (PIZZI, 2004 apud FEITOZA, 2005, p. 1).

A partir desse conceito e tendo em vista a possibilidade de emancipar pessoas é que acreditamos possa ser possível a realização de uma prática educativa que seja capaz de permitir o desenvolvimento da conscientização dos indivíduos da condição de negação, seja nas situações educativas, culturais, seja nas situações sociais, as quais são submetidos os afrodescendentes no contexto brasileiro. E nesse sentido, segundo Freire (2006), uma prática educativa emancipatória possui características que lhe são próprias: apreensão e realização de análise crítica da realidade; reconhecimento da identidade cultural e sua assunção; e, o despertar da consciência de si e de mundo.

Autores como Freire (2001; 2014), Marx e Engels (2002), Adorno (1995), Castro (2014) e Tonet (2005) compartilham da ideia de que é uma condição que só é possível de ser alcançada pelo homem, a partir da compreensão de liberdade, igualdade, autonomia e desalienação da realidade.

Segundo Freire (2001), a conscientização sobre a realidade é algo a ser cultivado por homens e mulheres, devendo a mesma ter suas bases na ação reflexiva diante do sistema social existente, que se apresente como teste das percepções do modo de ver o mundo e seus significados:

A conscientização implica, [...] que, ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma postura epistemológica. [...] é um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo (FREIRE, 2001, p. 30).

Nesse sentido, a conscientização atinge seu objetivo se e quando for realizado, a partir da superação das falsas realidades, das estruturas injustas da sociedade, do modo de ser do homem e da própria transformação do mundo, haja vista que todo projeto emancipatório tem como uma de suas características a consciência histórica para as transformações da sociedade em que vivemos.

Assim, a conscientização e a denúncia das estruturas injustas ocupam papel fundamental no processo de conquista da emancipação, que se caracteriza como uma possibilidade, um vir-a-ser, algo que pode ou não se alcançar. Isso porque se constitui dependente das formas de organização do sistema capitalista, que tem como um de seus objetivos desviar as pessoas de sua consciência.

Em Marx e Engels (2002) constatamos que a ideia de emancipação está intrinsecamente ligada à ideia de liberdade. Para esse filósofo, a liberdade proporciona a autodeterminação dos sujeitos e a emancipação se concretiza quando vão sendo extintos os obstáculos que se colocam como condição de impedimento à conquista da liberdade. Acrescentamos a essa ideia o pensamento de Freire (2014, p. 15), que nos diz: “[...] liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta de homens e mulheres por libertar-se”.

Na sociedade moderna, cada vez mais, emancipar-se tem se tornado sinônimo de abstração, necessitando de inserção no pensamento e na prática educativa, pois é importante o enfrentamento da organização do mundo e dos vieses ideológicos que superam a educação e limitam as possibilidades emancipatórias. A educação, nessa perspectiva, é fundamental no processo de conscientização que é um “[...] compromisso histórico [...]” e “[...] está baseada na relação consciência mundo” (FREIRE, 2001, p. 30-31).

Vale ressaltar que a escola também ajuda a corroborar com a chamada “democracia racial” (forma de encobrir os conflitos raciais impedindo a tomada de consciência, mito em que apresenta uma falsa ideia de democracia e igualdade entre todos), mediante atitudes, comportamentos e formas de relacionamentos dos participantes que compõem o ambiente escolar, que “funcionam para manter e reproduzir as discriminações que fazem da escola um ambiente não propício para o processo de ensino aprendizagem” (BOAKARI, 2011, p. 200).

A esse respeito, Giroux (1986) apresenta a escola como local que deve formar não apenas cidadãos, mas cidadãos críticos, pessoas que tenham consciência de que são possuidoras de direitos e deveres, devendo agir de forma a transformar a sociedade em que vivem.

Para que a educação [...] se torne emancipatória, deve começar com o pressuposto de que seu principal objetivo não é ajustar os alunos à sociedade existente, ao invés disso, sua finalidade primária deve ser estimular sua paixão, imaginação e intelecto, de forma que ele seja compelido a desafiar as forças sociais políticas e econômica que oprimem tão pesadamente, suas vidas. Em outras palavras, os alunos devem ser educados para demonstrar coragem cívica, isto é, uma disposição para agir, como se de fato vivessem em uma sociedade democrática (GIROUX, 1986, p. 262).

Essa habilidade precisa ser adquirida por meio de uma aprendizagem consistente, capaz de despertar uma consciência crítica que lhe permita a intervenção na realidade e, sobretudo, que leve a uma ação de superação dos desafios sociais para a construção de uma ordem social mais igualitária.

A educação voltada para a autonomia e emancipação não pode se distanciar do sistema político vigente na sociedade, tampouco deixar de tentar, de explorar todas as possibilidades para que a democracia se efetive, a partir de superações das resistências existentes também no sistema educacional, produto das estruturas sociais, parte de um processo mais amplo de relações organizacionais e ideológicas da sociedade, segundo a consideração de Jaehn (2005, p. 102):

A ideia de educação para a emancipação, encontra inúmeras resistências na sociedade capitalista. A própria organização do mundo e a ideologia dominante, que transforma a própria realidade em ideologia pressionam as pessoas de todas as formas, superando o processo educacional.

Depreendemos, desse modo, que a educação para a emancipação, e o ensino em particular, precisa constituir-se em arma de resistência para a formação da consciência crítica, oportunizando ao indivíduo desvendar as contradições existentes no processo educacional. Assim, a educação deve “[...] estar desvestida da roupagem alienada e alienante” (FREIRE, 2014, p. 52).

É importante ressaltar que desnudar-se de uma educação alienante pressupõe atingir um grau de maturidade, consciência política e consciência da realidade. É sair de um estágio mórbido na intenção de superação de situações de resistências e limites que se apresentam cotidianamente. É na verdade como nos diz Jaehn (2005, p. 103):

A educação para emancipação passa a ser uma educação de caráter eminentemente político social em que a relação entre teoria e prática é o núcleo da abordagem [...] resguardando o que é próprio em cada sujeito [...] a sua subjetividade humana, possibilitando a experiência formativa para que haja a possibilidade de se produzir alguns efeitos sobre o mundo administrado.

Para Adorno (1995), o homem é o ser singular e único capaz de emancipar-se. A emancipação perpassa por um processo de adaptação, não na condição de acomodação, mas pressupõe a tomada de decisões conscientes e independentes através de uma consciência válida e coesa diante de uma sociedade verdadeiramente democrática.

Em Castro (2014, p. 10), encontramos que emancipar vai além de uma definição, de um conceito, visto que “Emancipar-se, de fato, passa por brechas da política de controle, ir contra discriminações, cerceamento de autonomia, institucionalização de direito e inclusive políticas públicas”. Desse modo, a ausência da autonomia, de um pensar independente, na sociedade atual, constitui-se uma forma de manter o domínio e a exploração em relação à natureza do próprio homem.

Retomando o pensamento de Jaehn (2005), está refere que poder andar de forma independente requer uma compreensão política da realidade, tornando a democracia uma aliada na busca da emancipação. Assim, assumir um caráter político não significa adotar um estilo político partidário, mas uma reflexão e conduta críticas diante da realidade. Nesse sentido, referencia.

A educação para a emancipação não significa uma educação que assume uma posição político-partidário. Contudo ela necessita ter presente o conceito central da autonomia, que é a capacidade de autodeterminação, o que somente é possível a partir de um comportamento crítico diante da realidade (JAEHN, 2005, p. 108).

Desse modo, a educação para a emancipação, como forma de sobrevivência, admite a adaptação das pessoas na sociedade atual, reconhecida como sociedade do conhecimento. Com efeito, a relação entre educação e sociedade, ao contrário do que possa parecer, não deve ocorrer de maneira mecânica, irrefletida e de subordinação. Segundo Adorno (1995), a concretização da emancipação não pode ficar apenas no plano da pressuposição, requer ação por parte de quem a almeja. Em relação à educação, compreende, portanto, que a “única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção oriente toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência”. (ADORNO, 1995, p.183).

Compreendemos, desse modo, que uma prática educativa emancipatória caracteriza-se como um processo libertador da condição de oprimido, perspectivando possibilitar aos educandos a apropriação do conhecimento, mediante a consciência da realidade na qual se encontra inserido, e na qual precisa intervir, de forma individual e coletivamente. Pois conscientizar-se requer assumir uma postura crítica diante dos fatos da realidade, em que, no caso da escola, os conteúdos a serem ensinados são resultantes da superação de uma educação bancária, tendo como objetivo principal, libertação dos alunos da condição de sujeitos alienados.

Portanto, compreendemos que uma prática educativa emancipatória tem como pressuposto uma ação intencional, planejada com fins e objetivos propostos, direcionados pela tomada de decisões conscientes frente à realidade, na qual o professor, no desenvolvimento de suas atividades, é desafiado a direcionar e adaptar os conteúdos da aprendizagem de acordo com a realidade dos educandos, propondo desafios de maneira que possam construir novos conhecimentos, a partir da conscientização de sua realidade e que possam atuar ativamente nos contextos social, político e cultural do qual fazem parte.

Requer, por conseguinte, que entendamos por prática educativa emancipatória um conjugado de atividades intencionais, alicerçadas em conhecimento, que demandam planejamento e organização prévia como possibilidade para atingimento dos objetivo(s). Assim, a ação docente, cotidianamente, precisa ser direcionada e adequada à realidade no âmbito escolar, fazendo a necessária conexão tendo em vista que a produção do conhecimento no processo educacional, de modo que as diferentes culturas possam ser contempladas, permitindo ao professor, no desenvolvimento da sua prática educativa, fazer com que a formação do aluno possibilite diferentes formas de produzir conhecimento, respeitando as diferenças, e que o desenvolvimento de sua prática educativa seja capaz de levar os alunos a avançarem rumo à construção de uma sociedade menos preconceituosa, mais justa para todos.

CAPÍTULO 3

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“E é de dentro - ou de vez em quando, em alguma “área de fronteira” - a partir de mundos sociais e de cenários culturais que os cientistas experimentam, observam e pensam fatos ou teorias sobre o mundo da natureza”.

(BRANDÃO, 2003, p. 38)

Carlos R. Brandão nos mostra que a partir de determinado cenário em que se quer trilhar em busca de conhecimento, faz-se importante traçar metas a serem alcançadas, de forma que possibilitem, nos momentos experienciais e observáveis, a reflexão sobre a essência e as fronteiras dos saberes para atingir os objetivos propostos.

Neste capítulo, portanto, descrevemos aspectos relacionados à metodologia, local, participantes e sua caracterização, instrumentos utilizados na pesquisa, compreendendo-os não simplesmente na dimensão objetiva, também, na dimensão subjetiva, tendo em vista que o processo de investigação realiza um movimento reflexivo que é constituído de interação entre pesquisador e participantes da pesquisa.

A presente pesquisa utiliza-se de abordagem etnográfica que se define como um modelo de estudo que se concentra nas descrições dos grupos culturais, buscando a valorização do processo de ocorrência dos fenômenos, sua descrição e sua interpretação.

3.1 Aspectos teóricos e metodológicos da pesquisa

O enfoque metodológico da pesquisa é de caráter qualitativo do tipo etnográfica, que tem como um de seus principais objetivos aprofundar a natureza dos fenômenos, sua descrição, na perspectiva de poder compreendê-los tanto na sua natureza objetiva, quanto na sua natureza subjetiva, baseando-se nas questões investigadas que têm como alvo as pessoas, suas particularidades, seus modos de ver o mundo e sua interação com a realidade. E, ao pesquisador cabe estabelecer uma compreensão mais esclarecedora dos fatos.

Para Bogdan e Biklen (1994), o uso da abordagem qualitativa está relacionado ao fato de que as pessoas são percebidas como possuidoras de potencial necessário a mudanças. Nessa perspectiva, à medida que mudam a si mesmas, também são capazes de modificarem o meio e se tornarem agentes multiplicadoras desse processo.

A pesquisa qualitativa, por se tratar de uma investigação do ponto de vista social, procura interpretar e avaliar os procedimentos e acontecimentos dos fenômenos, permitindo-nos apresentar e explicar os elementos e sentidos pertinentes à prática educativa de professores afrodescendentes em sala de aula.

A preferência pela abordagem qualitativa justifica-se por possuir atributos capazes de explicar, de maneira minuciosa, um fenômeno social de forma a desvelá-lo. Desse modo, a abordagem qualitativa para esse estudo tornou-se apropriada porque possibilita uma análise interpretativa dos fatos a partir dos acontecimentos e vivências das quatro professoras afrodescendentes, com o intuito de apreender suas concepções e saberes sobre sua prática educativa.

No caso, a opção pelo tipo etnográfico decorre do fato de adotar o esquema de pesquisa de tradição etnográfica, criada por antropólogos, tendo como objetivo descrever a realidade de um grupo de pessoas e suas tradições. A pesquisa do tipo etnográfico apresenta características espontâneas que favorecem a obtenção de informações significativas por meio de observações, como afirma André (2010):

Contato direto com a situação e as pessoas ou grupo selecionados; a obtenção de uma grande quantidade de dados descritivos, utilizando a observação; [...] o pesquisador acumula, descrições de locais, pessoas, ações, interações de fatos, formas de linguagens e outras expressões, que lhe permite ir estruturando o quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual ele faz suas análises. (ANDRÉ, 2010, p. 42).

A pesquisa do tipo etnográfico caracteriza-se, também, como um tipo de pesquisa com vertente qualitativa, por exigir do pesquisador algumas demandas importantes, como mencionadas a seguir:

- 1) Descrição de uma realidade social – é fundamental que o etnógrafo realize uma descrição do fenômeno estudado, definindo a ação do sujeito da pesquisa, produzida a partir de observações, com vistas à realização de interpretações das informações obtidas.
- 2) Participação direta no campo de trabalho – refere-se ao contato com o campo de estudo realizado, durante todo o período da pesquisa, no intuito de obter informações, compreensões e significados acerca do grupo em estudo.
- 3) Uso de métodos e técnicas para acesso às informações – refere-se ao emprego de métodos e técnicas, como: diário de campo, observação participante e entrevista

não estruturada, para elaboração das descrições das informações e construção das análises.

Essas demandas estabelecem, ao mesmo tempo, para o pesquisador, uma relação interativa (relação mútua do sujeito consigo, com o objeto e com a realidade social), reflexiva e ética (análise crítica consciente do sujeito, relacionado a si e aos outros) com o campo e com o objeto de estudo.

No que diz respeito ao enfoque do tipo etnográfico no cotidiano escolar, justifica-se pelo fato de que, segundo André (2010, p. 43):

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar.

Assim, esse tipo de pesquisa, no campo educacional, possibilita esclarecer fatos baseados na percepção e na atribuição de sentidos e conceitos emitidos pelos sujeitos que cotidianamente dela compartilham. Desse modo, “[...] a etnografia educacional contribui para a descoberta da complexidade dos fenômenos educacionais” (ESTEBAN, 2010, p. 163).

Nessa direção, a finalidade da pesquisa etnográfica na educação é de buscar narrar, avaliar e explicar um aspecto ou fração “[...] da vida social de um grupo e como isso se relaciona com a educação” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 86), de modo a tentar compreender como são trabalhadas as relações de vivências e experiências usuais existentes no contexto escolar.

Vale ressaltar que as compreensões extraídas desse estudo estão sustentadas nas concepções acerca de educação, preconceito/discriminação, afrodescendência, prática educativa e emancipação. Nesse contexto, traz como objetivo geral, analisar como a prática educativa de professoras afrodescendentes em sala de aula se relaciona com suas experiências de aluna. A questão é saber se na sua condição de profissional, que prática educativa é desenvolvida pelo professor afrodescendente, mediante experiências de situações de discriminação racial, se há uma prática de reprodução ou de emancipação.

E, nesse sentido, o presente estudo constitui como principal característica a compreensão das experiências dos sujeitos como fontes diretas de informações relevantes para construção de saberes. A pesquisa objetiva uma aproximação com o problema, a fim de torná-lo mais explícito, de maneira que possibilite flexibilidade e consideração dos mais variáveis aspectos a serem analisados e estudados.

situação socioeconômica precária, a rigor, são oriundas da zona rural, de características afrodescendentes, e que são atendidos por programas sociais do Governo Federal, por viverem em área considerada de risco, onde há incidência de venda e consumo de drogas e prostituição (dados do arquivo da UEM Ruy Frazão Soares). Essas características dessa comunidade escolar, no que se referem à natureza da pesquisa suscitaram, ainda mais, a busca do sentido de uma construção da identidade racial dos sujeitos, assim como apreender aspectos sobre a prática educativa dos/as professores/as com esse grupo afrodescendente.

Quanto à sua estrutura, o prédio tem um espaço físico com padrão arquitetônico de escola pública, adotada pelo MEC. Possui, atualmente, 8 (oito) salas de aulas de aulas climatizadas, 1 (um) laboratório de ciências, 1 (um) laboratório de informática, 8 (oito) banheiros, com acessibilidade, 1 (uma) sala de gestão, 1 (uma) sala de professores, 1 (um) refeitório, 1 (um) pátio aberto e 1 (um) coberto. Para melhor visualização de sua arquitetura, apresentamos as Figuras 3, 4 e 5, que, respectivamente, emolduram sua fachada principal; seu pátio interno; e um frontal de suas salas de aula.

Figura 3 - Fachada da escola



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora - 09/12/2015

Analisando-se a Figura 3 obtemos melhor e mais detalhada visualização da fachada principal da Escola Rui Frazão. Segue-se à esta ilustração, a Figura 4, que ilustra o pátio, uma área bem ampla e arejada, frequentemente utilizada para recreação nos intervalos das aulas, reuniões com pais dos alunos e festividades em geral da escola. Junto ao pátio localiza-se a

cozinha/refeitório (com seus mobiliários), banheiros masculino e feminino, amplos e adaptados à acessibilidade.

Figura 4 – Área do pátio interno, refeitório, e banheiros da escola



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora - 09/12/2015

A Figura 5 registra um frontal das salas de aula, que, descritivamente, dizemos que são amplas, mobiliadas com mesa para professores e carteiras (adequadas à faixa etária) para os alunos, quadro acrílico e armário. Todas são climatizadas, de modo a propiciar certo conforto a alunos e professores.

Figura 5 - Frontal das salas de aula



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisadora – 09/12/2015

Esta Unidade Escola de Ensino oferta, na atualidade, do 1º ao 5º ano (anos iniciais) do Ensino Fundamental nos turnos matutino e vespertino. Atende a um total de 398 (trezentos

e noventa e oito) alunos, possui um quadro de 11 (onze) professores, quatro auxiliares de apoio operacional (vigilantes), 4 (quatro) agentes administrativos, 8 (oito) auxiliares de apoio de serviços gerais (merendeiras escolares e zeladoras) e gestão escolar formada por 1 (uma) equipe composta por diretor geral, diretor adjunto e coordenadora pedagógica escolar.

Dentro das atividades extracurriculares, as crianças são assistidas pelo programa Mais Educação, financiado pelo Governo Federal e ações para a comunidade por meio do programa Escola Aberta, que oferece oficinas, palestras e cursos aos sábados (informática, culinária e artesanato).

A aproximação ao campo e a escolha dos participantes constitui-se pré-condição ao processo da pesquisa. Do mesmo modo, o acesso às informações perpassa pelos sujeitos da pesquisa e requer uma relação de confiança entre pesquisadores e participantes. As informações a serem produzidas ocorrem a partir da interpretação que cada participante faz na presença do pesquisador.

A escolha da escola campo e dos participantes segue o estabelecimento de critérios considerados importante para atingirmos o objetivo da pesquisa. No que diz respeito à escolha dessa escola, foi levado em conta esses critérios: localizar-se em uma área periférica e com clientela, em sua grande maioria, pertencente a famílias afrodescendentes; fazer parte da rede pública municipal; e atender crianças de 1º ao 5º ano.

A preparação para o desenvolvimento da pesquisa teve como ponto de partida uma conversa com a comunidade escolar (diretor/a, coordenadora escolar e professoras/es), momento em que apresentamos a proposta, no intuito de esclarecer sobre o objeto e os objetivos da pesquisa, quando foi, então, definido o número de participantes, sendo decidido, assim, trabalhar com quatro professoras interlocutoras.

Quanto à escolha das participantes, levamos em conta os aspectos: ser professor afrodescendente (que teve base inicial, questões fenotípicas – conjunto de características físicas, morfológicas e fisiológicas); ter disponibilidade para participar da pesquisa (aspecto identificado a partir de conversas iniciais com as futuras participantes); vínculo institucional, e tempo de atuação no exercício profissional (com base em informações da própria escola). E, de forma individualizada, com cada participante foi feita a sensibilização acerca da importância da pesquisa.

Uma semana após esse momento de sensibilização, foi realizada uma releitura da proposta de pesquisa e assinado documentação necessária para a realização da pesquisa na escola: 1. Termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDIX B); 2. Termo de

confidencialidade (APÊNDIX C); e, 3. Declaração da escola de autorização para realização da pesquisa em suas dependências (ANEXO A).

Apresentamos algumas características das quatro professoras que participam da pesquisa: quatro professoras afrodescendentes, residentes na cidade de Caxias-MA. Três são portadoras de curso de pedagogia, com especialização na sua área de formação e uma portadora dos cursos de informática e magistério, como formação inicial. Todas contam com mais de vinte anos de atuação no magistério. São provenientes de famílias pobres, razão por que revelam que tornar-se professora foi algo muito difícil e a primeira opção, como meio de sobrevivência, recaiu sobre o magistério, embora duas dessas professoras tivessem a intenção de ter outra profissão (uma pretendia ser psicóloga e a outra alimentava o sonho de ser enfermeira).

Duas participantes são advindas da zona rural, sendo que uma veio para Caxias-MA com a família para estudar, trabalhou como comerciária antes de cursar a universidade e a outra, ainda quando criança deixou a mãe, que era viúva, e os irmãos e foi morar com uma família em Teresina-PI, com a promessa de poder estudar, o que mais tarde possibilitou ver realizado seu sonho de ser professora. As outras duas conviviam com suas famílias, tendo uma delas desenvolvido atividades de ajudante de serviço gerais no início da vida profissional. Na atualidade, três são moradoras de bairros próximos à escola e uma moradora do centro da cidade, todas atuam em salas de primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

Para concretização desse período, usamos como tempo estimado 4 meses de observação: julho, agosto, setembro e outubro, de dois mil e quinze, quando participamos, de modo ativo, de atividades desenvolvidas pelas professoras junto aos alunos e à escola de modo geral.

3.3 Instrumentos de acesso às informações

Com a intenção de responder as questões da pesquisa e produzir informações sobre o objeto investigado, é fundamental que o pesquisador tome decisões e resoluções relevantes. Partindo desse princípio, a produção e análise das informações constituíram-se tarefa decisiva para o pesquisador, servindo de subsídio para a elaboração de informações e proposições reflexivas. Desse modo, com base no enfoque qualitativo, acessamos as informações a partir de entrevistas não-estruturadas, observação participante e diário de campo, cada instrumento e seu emprego encontram-se descritos a seguir.

3.3.1 Diário de campo

As ocorrências notadas no momento das observações requerem que o observador faça registro das informações para que não se esqueça do que viu e ouviu de importante para a pesquisa e para que possibilite não só a organização, mas a análise e interpretação das informações, razão por que foi utilizado o instrumento: “Diário de Campo”.

Nessa expectativa, incluímos o Diário de Campo como forma de registro das observações realizadas. Segundo Cruz Neto (2004, p. 51), trata-se de um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando, “[...] um amigo silencioso que não pode ser subestimado quanto a sua importância”. “Conceitualiza uma descrição minuciosa e intimista, [...] densa de existencialidade, que alguns pesquisadores [...] constroem ao longo da elaboração de um estudo” (MACEDO, 2000, p. 159). O diário de campo permite que o pesquisador, de maneira íntima e detalhada, construa e registre as impressões acerca de seu objeto de pesquisa.

No decorrer da observação, para acessar às informações, o diário de campo se apresenta como uma maneira de registro das próprias impressões e/ou dificuldades, uma conveniência que permite ao pesquisador registrar suas conexões, construir informações sobre o existido, o intuído e o concebido no campo e que pode proporcionar uma visão analítica da pesquisa, ou seja, pode assegurar ao observador a percepção de aspectos relevantes, que poderão, em seguida, serem analisados (ZABALZA, 2004).

Portanto, o conteúdo é resultante do desvelamento da imersão reflexiva crítica sobre as experiências, percepções e elaboração intelectual do que se viu e ouviu. “Trata-se, em geral, de um aprofundamento reflexivo sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e no campo de sua própria elaboração intelectual, visando apreender de forma profunda e pertinente o contexto do trabalho de investigação científica” (MACEDO, 2000, p.195). Por conseguinte, o diário de campo apresenta as experiências, como um novo formato na maneira de processar as considerações e informações de acordo com a própria história e transformá-lo, tendo resultado a elaboração de uma nova produção de saberes.

Cabe ao/à pesquisador (a) criar a possibilidade de posicionar-se a respeito dos meandros e nuances que não são explícitas, mas que não podem ser rejeitadas em relação ao objeto da pesquisa, posto que tem sua reafirmação definitiva em seu *status* de ator/autor/a, dentro de uma relação de construção e elaboração do sujeito, em conjunto com o objeto, passando assim por uma construção de trabalho cooperativo e colaborativo sobre aquilo que nos constitui tanto em nível da imaginação, quanto do real.

Nesse sentido, é como ratifica Macedo (2000, p. 195):

Além de ser utilizado enquanto um instrumento reflexivo, para o pesquisador, o gênero diário é em geral utilizado também como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados quanto a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida.

Trata-se de um processo sistematizado de registro por meio do qual se estabelece uma comunicação consigo mesmo em um movimento permanente de traição, ampliando a formação do sujeito, permitindo-lhe perceber-se em um estado sucessivo de criação e exercício de independência psíquica e intelectual. Por possuir tal característica, o diário torna-se um instrumento pessoal que armazena as reflexões do investigador, que vão surgindo durante a observação do fenômeno, fazendo-nos atores na construção tanto do sujeito quanto do objeto e, desse modo, teremos uma compreensão mais aprofundada do não dito.

3.3.2 Observação participante

Em meio a opções de acesso às informações para o desenvolvimento da pesquisa, a observação participante ocupa um lugar importante, por permitir ao pesquisador contato direto com o meio e com os participantes da pesquisa. Para André (2012, p. 28), “a observação participante parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

Nosso trabalho buscou orientações de cunho etnográfico, a partir de interesse nos significados observados nos relatos das professoras em situações vividas nas suas experiências na prática educativa. “O processo de observação da etnografia na escola é caracterizado por uma coletânea de uma série de detalhes descritivos imponderáveis da vida real e comportamento diário” (WILCOX, 2005, p. 99).

Nessa perspectiva, a observação teve sua importância por favorecer à pesquisadora a apreensão dos fatos no momento em que eles incidiram e que, segundo Richardson, Peres, Wanderley, Correia, Peres (2011, p. 261): “o observador não é apenas um expectador, do fato, que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado”. O emprego dessa técnica de acesso a informações para a pesquisa, orientou-se pelo interesse do significado das práticas educativas de professores afrodescendentes no contexto da sala de aula, em uma sociedade marcada pelo preconceito e pela discriminação racial.

Ao fazer a observação no âmbito escolar, o pesquisador deve considerar a impossibilidade de não perceber todos os fatos que ocorrem, portanto: “[...] seleciona previamente, qual seu centro de atenção ou quais os aspectos a enfatizar, a fim de que não se fixe em aspectos menos relevantes em detrimento de outros bens mais importantes para o objetivo da pesquisa” (VIANNA, 2007, p. 89).

Por conseguinte, comporta atentar ao fazer observação acerca da prática educativa em sala de aula:

[...] é possível ao pesquisador, documentar o não documentado, isto é desvelar os encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da prática escolar, descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir suas linguagens, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano escolar. (VIANNA, 2007, p. 90).

Considerando que o cotidiano na sala de aula se repete, em suas aparências, no que concerne ao ritual que envolve professores e alunos, atentando, porém, que em algum momento se difere e é nessa dimensão que o contexto da sala de aula “pode gerar elementos que esclarecem o ocorrido mesmo os que são familiares aos professores, pela sua atuação diária e ao pesquisador por suas atividades específicas” (VIANNA, 2007, p. 73).

Partindo desse princípio, a observação apresenta vantagens, que Willkinson (apud VIANNA, 2007, p. 50), assim as define:

[...] a- possibilita a entrada a determinados acontecimentos que seriam privativos aos quais um observador estranho não teria acesso aos mesmos;
b- permite a observação não apenas de comportamentos, mas também de atitudes, opiniões, sentimentos, além de superar a problemática do efeito do observador.

Constatamos que o contexto da sala de aula é permeado por uma riqueza de acontecimentos, transformações e que seus atores, tanto professores quanto alunos, cumprem diversos papéis. Segundo Melucci (2005, p. 28), “a necessidade da qualidade tem, certamente, raízes, nas diversas modalidades com que nos referimos às relações sociais contemporâneas”.

No que diz respeito à observação no âmbito da escola, o observador deve considerar a impossibilidade de não perceber todos os fatos que ocorrem, assim, “O observador seleciona previamente, qual seu centro de atenção ou quais os aspectos a enfatizar, a fim de que não se fixe em aspectos menos relevantes em detrimento de outros bem mais importantes para o objetivo da pesquisa” (VIANNA, 2007, p. 89).

Com base nas orientações dos autores, realizamos inicialmente uma aproximação ao campo da observação, com visitas às turmas (1º, 2º, 3º e 5º ano), em dias alternados, visando conhecer a rotina de trabalho das professoras. Fizemos algumas anotações da rotina da sala de aula usando o Diário de Campo.

Nessa fase da pesquisa realizamos procedimentos de observação, tendo em vista descrevermos as rotinas e principalmente para as questões da prática educativa e questões raciais, buscando detalhar situações consideradas relevantes e essenciais para responder as questões do objeto e objetivos da pesquisa.

O primeiro momento consistiu em adaptação ao campo de estudo, quando realizamos observações da rotina da escola, relacionadas aos horários, ao corpo discente e docente, adaptação aos horários das atividades escolares, sendo estabelecido cronograma para facilitar o andamento e direcionamento de nossas ações, bem como leituras de documentos (Regimento Interno da Escola e Projeto Político Pedagógico).

No segundo momento, foram direcionadas observações mais centradas nos aspectos da prática docente com uma maior atenção aos processos relacionados às questões pertinentes ao problema da pesquisa, onde foram observados momentos que possibilitaram perceber, nas práticas das professoras, atividades pontuais de conversações com os alunos sobre as temáticas: preconceito, discriminação racial e racismos.

Foram realizadas, nessa fase, anotações sobre a prática educativa, no Diário de Campo, realizadas à medida que iam ocorrendo os acontecimentos, o que favoreceu a elaboração do esboço para a realização de análise e interpretação das informações.

Essa fase, que teve duração de quatro meses (de julho a novembro de 2015), possibilitou-nos apreender algumas percepções do ponto de vista das crianças e das professoras, referentes a conceitos trazidos do meio familiar que foram “reconstruídos” a partir das relações no convívio escolar que refletem situações preconceituosas.

3.3.3 Entrevista não estruturada

A entrevista não estruturada, também chamada entrevista em profundidade, faz parte das técnicas de obtenção de dados de pesquisa tipo etnográfica. Para Moreira e Caleffé (2008, p. 169), “a entrevista não estruturada difere da estruturada porque não tem um modelo com perguntas fixas, mas tem certa estrutura. Pois uma entrevista genuinamente não diretiva não é apropriada para a pesquisa”.

A vantagem em não possuir um roteiro prévio, e uma determinada estrutura, permite a reorganização de juízos e ideias que possam surgir no decorrer da entrevista, ao mesmo tempo, deixa as entrevistadas livres para se expressarem. Permite, também, a descoberta de aspectos experienciais. Desse modo, reforçamos esse entendimento:

Na entrevista não estruturada, o entrevistador apoia-se em um ou vários temas e talvez em algumas perguntas iniciais, previstas anteriormente para improvisar em seguida uma outra pergunta em função de sua intenção e das respostas obtidas de seus interlocutores. (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.190).

A entrevista não estruturada, também, gira em torno de objetivos e, nessa perspectiva, destacamos os que consideramos importantes para essa pesquisa. Segundo Richardson, et al. (2011, p. 209), por meio da entrevista não-estruturada “pode-se obter informações do entrevistado, seja de fato que ele conhece, seja de seu comportamento; conhecer a opinião do entrevistado, explorar suas atividades e motivações; e mudar opiniões ou atitudes, modificar comportamentos”.

Entre tantas outras questões, a entrevista não estruturada nos permite conhecer o que os professores compreendem sobre educação, racismo/discriminação, prática educativa, e emancipação, como se sentem diante de uma situação de discriminação, a quem recorrem, como lidam com essas questões em sala de aula; como contribuem para o processo de emancipação de seus alunos, quais as influências de sua formação sobre sua prática.

A partir dos temas preestabelecidos (Educação, Emancipação, Prática Educativa e Discriminação/Preconceito) e com base nas observações realizadas na fase da Observação participante, elaboramos um roteiro para a realização das entrevistas com as professoras participantes.

As entrevistas foram realizadas com as quatro professoras, que atuam no Ensino Fundamental (anos iniciais, das turmas de 1º, 2º e 3º e 5º ano), de forma individual, objetivando garantir a confidencialidade da nossa pesquisa e possibilidades de diminuir interferências nos resultados.

A realização das entrevistas buscou compreender um pouco sobre a história de vida cotidiana, pessoal e profissional das professoras, objetivando relacionar o contexto da prática educativa de cada uma, em suas relações com suas vivências, na condição de sujeitos afrodescendentes para melhor refletirem o significado de determinadas atitudes.

Esse momento foi agendado com quarenta e oito horas de antecedência, sendo realizado com um tempo de aproximadamente três horas, na sala da coordenação pedagógica da escola, e registrado por meio de gravação de voz.

As entrevistas não-estruturadas foram realizadas nos dias 9, 10, 11 e 12/11/2015. Para registrar as falas das participantes da pesquisa, utilizamos o gravador de voz a fim de garantir a confiabilidade das narrativas, que por sua vez auxiliou na transcrição das informações obtidas, mediante a autorização das participantes que foram previamente conscientizadas quanto a sua importância. Partindo desse princípio, é que no mês de novembro de 2015, realizamos uma entrevista grupal envolvendo esta pesquisadora e as participantes da pesquisa, como estreia e explicação para momentos futuros de concretização das mencionadas entrevistas.

3.4 Organização, análise e interpretação das informações

Após a fase de Observação e registro no Diário de Campo e finalizar as Entrevistas da pesquisa, iniciamos as transcrições dos dados para, em seguida, realizar a leitura e a releitura das informações com vistas à organização, análise e interpretação das informações obtidas referentes ao estudo. Inicialmente realizamos transcrições, buscando manter fidelidade ao transcrever o texto, copiando a sua essência, cuidando para que as falas fossem transcritas na íntegra, tivemos a preocupação, no que diz respeito às normas gramaticais. Todos esses detalhes e sua observância colaboram para alcançarmos a finalidade do estudo, como assegura Santos (2008).

Em seguida, com base em orientações de Moreira e Caleffe (2008), as informações foram organizadas e sistematizadas em categorias de análise, em que os elementos ou aspectos são classificados e agrupados a partir de suas características comuns, que possibilitam uma melhor tomada de decisão para a identificação dos pontos de análises mais relevantes com vistas ao foco do estudo.

Para realizar o processo analítico desse conjunto de informações, o dispositivo utilizado, neste estudo, foi a análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 42), assim se define:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimento sistemático, e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) das mensagens.

Portanto, a análise de conteúdo justifica-se pelo fato de, por meio dela, conhecermos aquilo que está por trás das palavras dos sujeitos, isto é, a compreensão sobre formação, discriminação/preconceito, prática educativa e emancipação, possibilitando, com as informações recolhidas fazer leituras e releituras na perspectiva de elaboração posterior das categorias de análise.

Na estruturação da análise qualitativa de conteúdo, focalizamos nos acontecimentos mais específicos e relevantes que influenciaram ou marcaram as experiências relacionadas ao objeto de estudo da pesquisa, fazendo, assim, a organização de temas relacionáveis, construindo, desse modo, o agrupamento em eixos e subeixos de análise, sendo estes, assim denominados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 – Eixos e subeixos de análise

Eixo 1 - Experiências de discriminação na família e na escola	
Subeixo 1A - Na família e na educação escolar: primeiras experiências	Subeixo 1B - Trajetórias na busca para ser/tornar-se professora: sonhos e marcas
Eixo 2 - Práticas educativas emancipatórias: entre limites e possibilidades	
Subeixo 2A - Reconhecimento de si e das experiências de preconceito e discriminação em sala de aula	Subeixo 2B - Contextualização das vivências de discriminação como objeto de conteúdo de conhecimento

Fonte: Elaborado pela pesquisadora baseado nos dados da pesquisa, 2016.

A partir dessa organização em eixos e subeixos, começamos a construção das análises, compreensões e interpretações, inclusive com questionamentos quando necessários, iniciamos as inferências teóricas a respeito desses dados, agora transformados em “categorias de análise” que serão apresentadas e analisadas no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4

ANÁLISES DAS INFORMAÇÕES: “DAS EXPERIÊNCIAS À PRÁTICA EDUCATIVA”

“Quero defender aqui que em nome de tudo o que leio dentro e fora do “mundo da ciência”, e em favor de tudo o que vejo acontecer à minha volta, que as outras pessoas que não os cientistas de carreira também pesquisam [...] que artistas plásticos, cineastas e poetas também investigam [...] um filósofo vive uma experiência de prática de pesquisa tão legítima quanto a de um biólogo em seu laboratório, ou a de um psicólogo em uma escola, quando dedicam meia vida a uma persistente reflexão sobre o dilema do destino da pessoa humana. Que aquilo que damos o nome ou mesmo de “pensamento selvagem” configura outra alternativa de fazer perguntas e criar sistemas se buscar respostas”.

(BRANDÃO, 2003, p.13)

Em Carlos R. Brandão (2003), aprendemos mais acerca da prática de experiência de pesquisa, que, entre outras demandas, implica fazer perguntas e buscar as necessárias respostas. Falamos, nesse caso, do circuito da análise das informações, consubstanciadas na presente seção.

Desse modo, reafirmamos que as observações, vivências e experiências, juntamente com a investigação científica, propõem-se à realização de um diálogo reflexivo entre a teoria e a prática, no intuito de desvelar os saberes que envolvem o conhecimento científico e a subjetividade humana, na busca de possíveis respostas para os questionamentos existentes no contexto social construído ao longo do tempo, no caso desta investigação, em busca de respostas às indagações postas desde o título do estudo.

Nesta seção, apresentamos análises das experiências vividas por professoras afrodescendentes, destacando: as vivências de discriminação na família e na escola e os enfrentamentos para se chegar a se manter na profissão; O reconhecimento de si, de pertencimento racial, e das ocorrências de discriminação na sala de aula, das ocorrências das situações de discriminação, a partir das informações da observação, confrontando-as com as informações das entrevistas, com o intuito de compreender sua prática educativa.

Nessa etapa do estudo, a partir de leitura e releituras das narrativas, acessamos às experiências de vida das professoras utilizando-nos das informações da observação participante, da entrevista não estruturada e do diário de campo, como instrumentos

importantes no fornecimento de informações para a apreensão e compreensão de uma prática educativa enquanto ação emancipatória, no contexto da sala de aula.

Desse modo, a leitura e análise das narrativas das professoras confirmam que suas experiências foram marcadas por passagens que demonstram exclusão, preconceito, discriminação, enfrentamento e de estratégias de sobrevivências. A seguir, com o intuito de responder às perspectivas que nortearam todo o andamento desta produção, abordamos sobre as informações que foram agrupadas em dois eixos e seus respectivos subeixos e serviram de suporte para desenvolvimento de análises.

4.1 Eixo 1 - Experiências de discriminação na família e na escola

O conjugado de relatos que integram esse eixo anuncia a trajetória das professoras e de suas experiências de discriminação a partir do contexto familiar, escolar e profissional. Traz também, o relato de suas vivências, em que descrevem a permanente luta e estratégias utilizadas em prol da sobrevivência nos diversos cenários sociais, a busca do magistério assumido como campo profissional, possibilidade de superação das incoerências sociais do contexto em que se encontravam inseridas e de rompimento histórico/social.

Essas experiências revelam como as situações de discriminação e preconceito racial são históricas e, por motivos de desconhecimento ou de suas consequências, a família e a escola perdem a oportunidade de discutir a questão, a partir de uma visão crítica da realidade, de modo educativo, como a situação requer.

4.1.1 Subeixo 1A - Na família e na educação escolar: primeiras experiências

As primeiras experiências no que se refere às questões de discriminações étnico-raciais mais representativas de compreensão desse fenômeno cultural, no contexto familiar, são vivenciadas por processos de negação e desrespeito do/pelo outro, associadas ao seu pertencimento racial e social, e no contexto escolar por situações de discriminação relativa a aspectos relativos a direitos sociais. A questão é que a afrodescendência, tanto na família, como na escola, é tratada com silenciamento, seja por uma questão de respeito, seja pelo fato de, ainda, ser abordado como aspecto da história a ser narrada, sem merecer a necessária discussão, a necessária crítica.

- **Experiências no contexto familiar**

O contexto familiar, por ser o primeiro espaço de socialização, desempenha um importante papel na formação das pessoas, sobretudo, na construção de suas identidades sociais, produzindo o modo como se vêem, pensam e agem, mediada pela linguagem, pela convivência, sempre marcadas por conflitos e relações de poder.

A análise das informações revela como as relações vivenciadas pelas participantes no contexto familiar expressam modos de aprovação e desaprovação quanto ao pertencimento racial, fato bem nítido na narrativa de Bisa, ao reconhecer que não houve discussão na sua família sobre a questão de discriminação, por compreender que não existia um entendimento a esse respeito. Lembra da falta de afetividade de sua avó para com sua mãe, uma afrodescendente casada com um homem visto como descendente de origem cearense, com traços eurodescendentes:

Em relação à minha casa, não discutimos, a minha mãe não tinha esse entendimento. Minha mãe era negra. Meu pai era filho de cearense. Lembro que minha avó não gostava de minha mãe e ela dizia que meu pai poderia ter encontrado uma mulher da cor dele (Bisa, narrativa de entrevista – 09/11/2015).

Semelhante à Bisa, Chalondra também narra que essa discussão não era feita em família, com a justificativa de que, segundo ela, todos se respeitavam, porém afirma que refletia sobre essas questões:

Na minha família não havia essa discussão. Todo mundo era igual por igual. Mas sempre no lugar dela (mãe) debater, quem debatia era eu. Eu sentava com meus irmãos, sempre eu debatia sobre esses casos. Pedia que prestassem bastante atenção, porque as pessoas são racistas por dois lados, pelo ter e pela cor. Na família com quem eu morei o que era dito para as duas filhas era dito para mim: nunca fique calada diante de uma discriminação, porque cor não tem nada a ver (Chalondra, narrativa de entrevista – 10/11/2015).

A interlocutora Busara, em sua narrativa, afirma que a ausência de discussão na família decorria do fato de que todos se respeitavam, independente da faixa de idade, o que demonstra silenciamento, deficiência na percepção de que a questão do preconceito e da discriminação racial ultrapassa a esfera familiar. Lembra também a concepção de sua sogra em relação à pessoa negra:

Em casa, a gente não discutia muito essas questões raciais. Primeiro porque em casa, todos sempre se respeitam, do menor ao maior. Eu já fui discriminada, pela família do meu esposo. Por que minha sogra, ela não é branca, mas ela acha que é. E disse que não gosta de negro. Negro pra ela é muito enxerido (Busara, narrativa de entrevista – 11/11/2015).

Aminia, não diferentemente de Bisa, Chalondra, e Busara, relata não ter vivenciado a discussão da questão racial em sua família.

Na minha família não discutimos a questão racial. Quando eu chegava em casa e contava para a minha mãe o que o colega fazia, e eu dizia não querer frequentar mais a escola, ela dizia que não poderia deixar de ir à escola ou levava uma pisa (Aminia, narrativa de entrevista – 12/11/2015).

Analisando essas questões, mediante a narratividade das participantes, percebemos a ausência da discussão no contexto familiar, segundo fatos evidenciados por Bisa, Chalondra, Busara e Aminia. Para Bisa, a discussão racial no seio familiar se fez ausente devido ao fato da “*mãe não [ter] esse entendimento*”. Da ideia de igualdade na família, como justifica Chalondra: “*todo mundo era igual por igual*”. Todavia, para Busara a não discussão dessa questão tem a ver com o respeito com que sua família preservara “*em casa*”, em que “*todos sempre se respeitavam, do menor ao maior*”, situação não similar à condição de Amínia que afirma não haver na sua família a discussão sobre a questão racial.

A compreensão que surge é de que no contexto familiar dessas professoras, temas como discriminação e preconceitos, muitas vezes, não são discutidos, em razão do fato de não possuírem conhecimentos acerca das consequências que essas práticas de racismo, preconceito e discriminação racial podem causar a quem sofre tais agressões. A esse respeito, Cavalleiro (2001) afirma que, no intuito de preservar suas crianças do sofrimento ocasionado pelo racismo, as famílias deixam de discutir a questão. Assim, assuntos como preconceito, discriminação e identidade racial, deixam de merecer a necessária discussão e reflexão, principalmente, com as crianças e adolescentes, justamente na idade em que a escola e família deviam prestar-lhes maior atenção e informação.

A autora ainda ratifica dizendo que “[...] para a criança negra, esse silenciamento sobre o preconceito, pode levá-la a entender o seu grupo étnico como inferior, ideia que se conforma, automaticamente, à superioridade branca” (CAVALLEIRO, 2001, p. 141). Portanto, esse posicionamento por parte da família nega a possibilidade de construção de uma autoestima positiva nesse grupo, ainda, em formação, na vida e na escola. Entendemos,

portanto, que é preciso promover a conscientização e a reflexão a respeito desses assuntos no contexto familiar e no contexto social em geral.

• Experiências de discriminação no contexto escolar

A escola é um espaço de contradições em que os sujeitos nos seus diferentes aspectos culturais, raciais e sociais, cotidianamente, vivenciam experiências interpessoais marcadas pela aceitação ou exclusão das pessoas, condição que representa o foco da discussão que ora empreendemos.

Na análise das narrativas das participantes observamos que as questões de preconceito e discriminação, de forma direta ou indireta, no contexto escolar ficam mais evidentes na seleção e abordagem dos conteúdos, organizados e ministrados sem uma abordagem crítica, e, sobretudo sem a problematização devida dos contextos de relações interpessoais, marcadas por vivências com uso de termos pejorativos (apelidos), em “brincadeiras” preconceituosas entre os educandos. Assim, “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar” (LOURO, 1997, p. 59).

A esse respeito, Bisa relata que os conteúdos não despertavam uma visão crítica, mas constituíam um fato abordado apenas como aspecto da história a ser narrada, com as formas disfarçadas de manifestação do preconceito e, ainda, as agressões acrescidas na forma de apelidos:

No primeiro ano a professora abordou, mas não lembro de ter estudado. Lembro que falava da vinda dos escravos, da Lei Áurea. Nada assim significativo. Hoje vejo que os conteúdos não foram tratados com o foco que deveriam. Quanto à questão da discriminação de forma direta, eu não lembro assim de ter sido atingida, mas com o olhar com certeza. Lembro que na escola sofria por conta dos apelidos. Me chamavam de pantera cor de rosa, Olívia Palito (Bisa, narrativa de entrevista – 09/11/2015).

Chalondra também relata que a questão da afrodescendência era uma discussão silenciada na educação básica, e esse silenciamento somente foi quebrado na universidade, a partir dos questionamentos de uma professora que demonstrava consciência crítica e sensibilidade aos efeitos ocasionados pelas práticas de racismo, preconceito e discriminação

racial. Relata, também, já ter sido discriminada racial e socialmente por um colega de turma quando, ainda, se encontrava no curso de formação de professores:

Na escola, não tive problema no primário, mas também não discutimos. Tive um ensino médio tranquilo, em que a gente dividia a sala com todo mundo. Fui desclassificada por uma aluna [...] na hora que vieram dar o resultado da bolsa. Ela olhou pra mim e disse: quem era essa negra? Por que ela teve o merecimento de ganhar a bolsa e eu não. Disse: eu sou branca. Eu olhei pra ela e disse que sorte Deus dava na mão de qualquer um, como deu pra mim. Aí ela disse: tu até que merece porque tu é pobre. Foi na faculdade no segundo período, tive uma professora que discutia essa questão. Era uma professora negra legítima. Ela discutia em sala sobre a cor, sobre o local que frequentávamos, que ao chegar observasse se ia ser discriminado. Que tivéssemos cuidado com o pessoal que achava que o negro não era gente [...] e achando que não deveríamos estar ali. Muitas vezes a gente pega essas experiências e leva pra nossa sala de aula né. [...] (Chalondra, narrativa de entrevista – 10/11/2015).

Não diferentemente de Chalondra, Busara também relata perceber a ausência da discussão acerca das questões raciais no contexto escolar. Lembra que a história oficial era a história a ser valorizada. A descontextualização dos conteúdos que tratava da escravização dos africanos no Brasil, a importância e a visibilidade de alguns personagens, a título de exemplo, citamos a Princesa Isabel. Esse conjugado de fatos a faz crer na existência de uma educação diferente, entre a que ela recebeu, em casa e na escola, e a que julga necessária para os dias atuais, e para o cenário escolar que a recebeu. Nessa direção, registra sua narrativa:

Olha, na escola, nunca uma professora falou comigo sobre questões raciais. Ela falava da escravidão. Sobre a libertação dos escravos. Que os escravos vinham da África, que vieram para o Brasil, no tempo da colheita do café. Que quem libertou os escravos foi a princesa Isabel, aquelas histórias. Isso aí é que foi trabalhado, no meu tempo. Não se trabalhava a questão do preconceito. Não entendíamos essa questão do preconceito. A educação era diferente (Busara, narrativa de entrevista – 11/11/2015).

Nessa mesma direção, Amínia, também, diz não ter discutido a questão racial no ensino fundamental, que ao estudar o conteúdo que tratava da vinda dos africanos para o Brasil, o tema foi ministrado sem uma visão crítica, o que evidencia seu sentimento de desistência e aversão à escola como consequência das agressões físicas e dos apelidos sofridos por parte de um colega de turma em função da cor de sua pele. Também demonstra insatisfação com a falta de iniciativa da professora. Relata que somente na universidade pôde discutir acerca do preconceito racial:

Na escola, os professores não trataram da questão racial. Só se dizia que os negros vinham da África. [...]quando criança já me senti discriminada. Foi [...]na época, quando eu estudava o quarto ano, tinha um menino bem branquinho na sala. Toda vez quando eu saía da sala de aula, quando terminava o horário, aí ele já ficava na porta, ele dizia, é nega. Ele me apelidava era de sebo preto. Me jogava pedra. Eu chorava. Como eu sentava na frente dele, era motivo para ele dizer: sai do meio negrinha, nega preta, sebo preto. Minha mãe foi na casa dele, teve uma reunião com a mãe dele, mais ai, ele continuou me chamando de sebo preto. E aí, por ele me chamar de sebo preto, a sala todinha me chamava de sebo preto. Eu tinha raiva desse apelido, não queria ir para a escola com raiva. A professora já não dizia nada. Na universidade eu já estudei, na UEMANET¹ eu já estudei esse tema (Aminia, narrativa de entrevista – 12/11/2015).

No que diz respeito à discussão no contexto escolar, os depoimentos nos mostram que as questões raciais ainda não se constituem prioridade no sistema educacional brasileiro. Essa afirmativa ganha consistência na fala das professoras participantes da pesquisa ao declararem que nos raros momentos em que se falou do afrodescendente na sala de aula, a ênfase dada era a vinda dos escravizados para o Brasil e a sua libertação pela Princesa Isabel.

Nesse contexto, Bisa enfatiza: *“Lembro que a professora falava da vinda dos escravos e da Lei Áurea. Para Chalondra, a ausência da discussão tem como pretexto o fato da questão racial não se constituir um problema e as pessoas conviverem de forma harmônica com essa questão: “Na escola, não tive problema no primário, mas também não discutimos”.* Enquanto para Busara a visão fosse de homogeneidade, o preconceito era algo inexistente: *“nunca uma professora falou comigo sobre as questões raciais. Ela falava da escravidão. Não se trabalhava a questão do preconceito”*, para nossa interlocutora Amínia, na educação, essa questão era limitada: *“Só se dizia que os negros vinham da África”*.

Esse posicionamento parece, ainda, ser uma realidade histórica que continua contada na grande maioria das escolas brasileiras, sobretudo, resultando na supervalorização da história e na cultura eurodescendente. Todavia, entendemos, que a escola e seus profissionais, tendo conhecimento das questões históricas: culturais, sociais e políticas, ao se omitirem quanto à presença da discriminação e preconceito no espaço escolar, renunciam à possibilidade de discutir a questão e, conseqüentemente, de contribuírem para a eliminação dessas práticas errôneas, equivocadas, que envolvem preconceito e discriminação racial. Nesse sentido, Boakari (1999) afirma:

Os professores e outros que trabalham na escola, individualmente, possuem uma concepção de mundo. Melhor se esta concepção valorizasse o indivíduo como pessoa, que se associe com outras pessoas, na busca da [...] hominização de todos.

¹Universidade Estadual do Maranhão - Núcleo de Tecnologias para Educação.

De acordo com as capacidades e interesses socializados de cada um. Observando e atuando na sociedade desta forma, as diferenças seriam respeitadas. Muito improvável que sejam utilizadas como fatores para justificar o menosprezo e a marginalização de alguns indivíduos. Poderiam ser aproveitadas como ponto de partida para uma construção social baseada em princípios de equidade, igualdade de oportunidade e respeito mútuo. O profissional da área educacional que compartilha desta ótica, muito poderia contribuir no desenvolvimento coletivo de uma educação escolar que possibilite o crescimento intelectual, social, político e cultural de todos, estudantes e outros profissionais (BOAKARI, 1999, p. 103).

Chalondra e Aminia ainda revelaram a ausência da discussão sobre questões raciais nas etapas de ensino da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e que somente na universidade foi possível esse contato, fato que, ainda, demonstra a falta de comprometimento da escola e de seus profissionais com as histórias e culturas dos afrodescendentes. Assim é que Chalondra diz como tomou conhecimento desses temas, segundo sua narrativa: *“Foi na faculdade no segundo período”*. Na mesma direção Aminia diz: *“Na UEMANET eu já estudei esse tema”*.

Fatos como estes elencados pelas professoras, oportunizam lembrar que a escola, na sua estrutura curricular, sempre contribuiu, e ainda continua contribuindo, para a permanência do racismo, preconceito e discriminação racial, haja vista que os conteúdos que versam sobre essas questões não são tratados com a mesma seriedade e profundidade, a exemplo dos demais conteúdos estudados na escola. Isso porque *“A trajetória da educação no Brasil, na perspectiva da democracia racial, nega a existência do referencial histórico, social, cultural e econômico do africano [...] nos currículos escolares”* (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 201), como referendam os depoimentos das referidas professoras.

Portanto, há que se considerar a importância da família e da escola nas discussões acerca das relações raciais para afrodescendentes, visto que toda essa discussão tenha como objetivo contribuir para a compreensão da particularidade do racismo no contexto brasileiro, inclusive porque, entre tantas outras questões, colaboram para a construção de uma autoestima positiva nas crianças e jovens afrodescendentes.

4.1.2 Subeixo 1B - Trajetórias na busca para ser/tornar-se professora: sonhos e marcas

A história existencial das pessoas é marcada por experiências que em certos momentos *“consiste em falar de acontecimentos, [...] situações que servem de contextos para determinadas aprendizagens”* (JOSSO, 2010, p. 39). Essas experiências, se tomadas como

referência, além de tantas outras situações, podem ser utilizadas como transformação de uma dada realidade.

Nessa dimensão, as experiências do processo de formação, sejam de natureza pessoal ou profissional, revelam que as “[...] histórias da nossa infância [...] sinalizam a nossa compreensão das coisas da vida. Do mesmo modo, as narrativas de formação contam o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010, p. 40).

Ao relatarem suas experiências, Bisa, Chalondra, Busara e Aminia refletem sobre sua condição de criança/mulher afrodescendente, pobre. É nesse contexto que a educação ganha papel de destaque em suas vidas, quando usam estratégias de resistência até ser/se tornarem professoras.

É o caso de Bisa, que de forma cronológica, relata todo o caminho percorrido: o ingresso tardio à escola; as dificuldades enfrentadas antes e após ir estudar na cidade; as dificuldades de acesso à escola pública tanto em função do número de vagas quanto em relação à questão deslocamento:

Pensando no percurso que eu já fiz até hoje, eu acredito que já venci muitos obstáculos na profissão. Eu nasci no interior, estudei com muita dificuldade, meus pais não tinham condição de me colocar na cidade. Comecei um pouco tarde, mas mesmo assim, eu nunca desisti. Sempre procurei estudar sem ninguém estar me empurrando. Consegui vir para a cidade, estudei em escola pública até a oitava série. O ensino médio foi em escola particular, porque a cidade era muito carente de escola pública. Não existiam escolas públicas perto, a única era o “Azevedo” e era muito distante. Como eu falei antes, não tinha condições de comprar uma bicicleta, para mim, ficava muito distante, [...] então fizeram uma espécie de “vaquinha” e me colocaram em uma escola particular e com muita luta, vendendo bolo, vendendo comida numa feirinha próximo à rodoviária de Aldeias Altas, consegui que eu terminasse o ensino médio e aí só depois comecei a trabalhar no comércio e pagar minha escola. Como professora eu tive em direção de escola, trabalhei três anos como diretora adjunta. Já venci muitos obstáculos na profissão (Bisa, narrativa de entrevista – 09/11/2015).

Chalondra, não diferente de Bisa, também vivenciou momentos de dificuldades. A fuga de uma realidade que já parecia determinada, isto é, a conformação com a condição de ser apenas uma quebradeira de coco, a separação da família aqui percebida como possibilidade de continuidade dos estudos e condição de dias melhores e por meio da educação poder realizar o sonho de ser uma professora “formada”.

A minha formação, [...] foi um sonho que eu tinha desde criança. Meus pais eram pobres. Meu pai era lavrador e minha mãe quebrava coco. Estudei da primeira à quarta série na zona rural. Repeti várias vezes a mesma série. Para não ficar parada a professora aceitava. Eu dizia pra minha mãe que eu

tinha um sonho que um dia eu ia botar aquele chapeuzinho na cabeça. Aí ela dizia: minha filha, filho de pobre só tem um futuro, é coco e lavrador. Aí eu dizia: pois eu não, eu tenho e vou lutar por ele. Meu sonho era ser uma professora formada. Saí de casa faltando três meses para completar dez anos. Fui morar em Teresina com uma família. Fiz a Tele Sala², Iniciei minha profissão ainda na zona rural como professora regente. Em 1988 fui convidada para assumir uma vaga de professora, tinha apenas o segundo grau. Fiz uma prova e passei a ser professora até hoje. Fiz magistério, adicional. Fiz pedagogia. Hoje eu estou aqui, como classe D, estou satisfeita. Já fiz coordenação, supervisão, orientação e tenho orgulho do meu trabalho e adoro ser professora. É uma profissão que eu amo (Chalondra, narrativa de entrevista – 10/11/2015).

Busara, ao relatar suas vivências, diz que estar na profissão, se deu pela falta de opção e influenciada pelo preconceito em relação à atuação das mulheres no campo profissional. Acrescenta, entretanto, que o tempo e a vivência com as crianças contribuíram para torná-la uma professora melhor, no plano pessoal (gosto, prazer) e no plano profissional (formação inicial: Pedagogia e formação continuada: Psicopedagogia).

Trabalhei como educadora não concursada, era contratada. Fui me preparando os poucos para fazer o concurso e chegar onde estou. Passei por muitas etapas. Em 1995, fui para a sede. Antes trabalhava na zona rural. Terminei meus estudos (segundo grau) no Colégio São Raimundo. Optei pelo magistério não porque eu gostava, mas sim por não ter opção. Na época, era um dos únicos meios de trabalho que você poderia exercer por ser mulher: professora ou enfermeira. Então eu não me identificava com o lado da enfermagem, optei por ser professora. Com o passar dos anos frequentando a sala de aula, convivendo com crianças, passei a ter mais gosto e mais prazer no meu trabalho, que fez com que eu procurasse me qualificar. Me formei em pedagogia em 2013, fiz especialização no ano seguinte, psicopedagogia. Estou terminando a clínica, esperando fazer o estágio e estou aqui, trabalhando até hoje como educadora (Busara, narrativa de entrevista – 11/11/2015).

Aminia não descreve em profundidade seu percurso formativo, mas diz "pertencer a uma família muito pobre. Afirma que somente seu pai trabalhava, ganhando menos de um salário. Sua mãe tomava "conta da casa e dos filhos". Ao resguardar-se de detalhes acerca de seu percurso formativo, que também faz parte de sua história de vida, entendemos que as lembranças a serem revividas poderiam, talvez, causar-lhe sentimento de desconforto e de dor, supomos ser esta a razão de seu silenciamento.

A análise das informações, a partir das experiências das participantes, demonstra que sua trajetória, desde a infância até se tornarem professoras, foi marcada por momentos de enfrentamentos e lutas, dadas as condições de pobreza em que viviam. E é nessa dimensão

²Programa de Teleducação Supletiva, desenvolvido pelo Governo do Estado do Maranhão.

que a educação em suas vidas ganha sentido e valor, representando a possibilidade de melhoria de qualidade de vida e de ascensão social como forma de superação das condições de desigualdade fortemente ligadas ao pertencimento sócio/racial e de gênero.

Assim, a literatura nos diz que a superação das condições de desigualdade demanda uma reação de enfrentamentos. A esse respeito, utilizamo-nos do pensamento de Freire ao dizer que a transformação de uma realidade só é possível quando agimos sobre ela, “pois não haveria uma ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como não eu do homem capaz de desafiá-lo [...], de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la” (FREIRE, 2014, p. 55).

É nessa perspectiva de melhoria de vida e de realização de sonhos que essas crianças/mulheres/profissionais afrodescendentes, em determinados momentos de suas vidas, utilizam “estratégias de sobrevivências”. Para Bisa, nunca desistir era sua estratégia: *Comecei um pouco tarde, mas mesmo assim, eu nunca desisti*. Enquanto para Chalondra repetir as mesmas séries foi uma de suas estratégias. *“Repeti várias vezes a mesma série”*. *“Eu dizia para minha mãe que eu tinha um sonho, que um dia eu ia botar aquele chapeuzinho na cabeça”*. Busara, deixa claro que o tempo foi o “senhor” dos acontecimentos *“me preparei aos poucos para chegar onde estou”*. Enquanto para Amínia, pertencer a uma família pobre, é algo que responde por suas dificuldades: *“Optei pelo magistério não porque eu gostava [...]”*.

As estratégias utilizadas para continuarem estudando e, conseqüentemente, os motivos da escolha da profissão professora representam, de forma implícita, uma ruptura com as condições histórico/sociais das funções desempenhadas pelas mulheres negras africanas e de suas descendentes: “[...] ser mulher negra e professora expressa uma outra maneira de ocupação do espaço público. [...] É o rompimento com um dos vários estereótipos criados sobre o negro brasileiro de que ele não é capaz intelectualmente” (GOMES, 1995, p. 115).

Também não faltou a observação de escolher ser professora como um espaço a ser ocupado por mulheres. Segundo Busara, a escolha pela profissão professora baseia-se na concepção de que essa era uma profissão a ser exercida por mulheres: *“Optei pelo magistério não porque eu gostava, mas pela falta de opção. Na época, era um dos únicos meios de trabalho que poderia exercer por ser mulher. Professora ou enfermeira”*.

O relato da professora nos faz perceber que a sociedade moderna capitalista, de forma continuada, cotidianamente, ao seu modo, ainda repete questões que causam constrangimento na vida das pessoas. Dentre essas questões, o preconceito profissional como possibilidade e limite constitui uma questão de gênero que ainda está presente no imaginário

social. Nesse contexto, a desigualdade existente entre homens e mulheres, demarcando espaço de quem pode ou não atuar, ainda é um ponto a ser superado.

A partir das experiências vividas e expressas nas narrativas de Bisa, Chalondra, Busara e Aminia, ser/estar professora em uma sociedade que não admite o racismo, mas discrimina, onde o pertencimento racial e de gênero serve de impedimento para usufruir direitos, a educação se configura como a grande possibilidade de redimensionar sua condição de mulher, pobre e afrodescendente.

Convém lembrar que a caminhada rumo a um mundo mais humanizado pode ser compreendido como um movimento a ser feito em direção à autonomia, tanto na dimensão histórica humana quanto na dimensão particular do indivíduo e, nesse processo, a conscientização da realidade e o compromisso político são fundamentais para que os sujeitos possam enfrentar as intempéries da vida, ultrapassar fronteiras, acreditando que “sempre, e de modo diferente, a ponte acompanha os caminhos morosos ou apressados dos homens para lá e para cá, de modo que eles possam alcançar outras margens” (BHABHA, 2013, p. 24).

4.2 Eixo 2 - Práticas educativas emancipatórias: entre limites e possibilidades

A análise dos relatos que compõem esse eixo aponta para a necessidade de uma prática educativa emancipatória, ou seja, uma prática educativa que esteja para além da simples transmissão de conhecimento, mas que seja capaz de possibilitar a conscientização do sujeito da condição de negação em que vive.

Essa compreensão tem como base de sustentação a concepção de Freire (2001) ao reconhecer a intrínseca relação entre conscientização-realidade-homem. Nesse contexto, a realidade torna-se objeto de conhecimento do homem e, na proporção em que ele vai se apropriando dessa realidade, mais adentra à essência do objeto a ser conhecido. A conscientização, portanto, possibilita aos homens ultrapassarem o campo da realidade para chegar ao campo da crítica.

Nesse sentido, assumir uma prática educativa, com sentido emancipatório, é assumir o compromisso permanente das revelações das condições que compõem a sociedade, como uma via de construção de uma instância mais justa para aqueles considerados marginalizados socialmente, no caso específico, reportamos-nos à condição de alunos afrodescendentes.

4.2.1 Subeixo 2A - Reconhecimento de si e das experiências de preconceito e discriminação em sala de aula

O reconhecimento de si, a priori, está relacionado com o processo de identificação dos sujeitos com algo ou alguma coisa, momento em que diante de si mesmo, dos outros e do mundo, admite uma condição de vida, seja na dimensão racial, social, cultural, seja religiosa, pois “A consciência de si é em si e para si quando e porque ela é em si e para si outra consciência de si; isto quer dizer que ela só é enquanto ser reconhecido”. (HYPPOLITE, 1939, p. 155 apud FANON, 2008, p. 180).

As vivências nesse processo têm papel de destaque, pois é a partir delas e na condição de sujeito de conhecimento que se cria uma percepção de mundo/realidade, que se constrói e reconstrói sua identidade, transforma a realidade em que vive haja vista que, “a experiência e o saber que dela derivam são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27).

Assim, os sujeitos diante dos fatos da realidade, nos quais se encontram inseridos, são constantemente provocados a refletirem sobre si e como atuam diante desses fatos, o que exige uma reflexão e nesse sentido, “cada relação que o homem tem com a realidade é, deste modo, um desafio ao qual deve responder de maneira original” (FREIRE, 2001, p. 42).

Nesse sentido, no presente subeixo analisamos as informações que apontam para três dimensões compreensivas: do reconhecimento de si e o sentido de pertencimento; das experiências de discriminação e preconceito como profissional da sala de aula; do reconhecimento das situações de preconceito e discriminação na sala de aula. Assim, voltadas para essas três dimensões compreensivas, passamos a analisar as informações que compõem este subeixo 2 A.

• Do reconhecimento de si e o sentimento de pertencimento

O reconhecimento de si significa a clareza das professoras quanto ao seu lugar de pertencimento étnico-racial. Essa clareza pode estar relacionada a razões distintas como o cumprimento a uma norma oficial, da referência familiar na sua tradição étnica e como se autoreconhecem em sua individualidade/identidade.

Para Bisa, esse reconhecimento tem um duplo significado, de um lado o que é posto de forma oficial e do outro lado a condição de como se autoreconhece:

Eu me classifico como parda. Eu digo que sou parda, mas sou é negra mesmo (Bisa, narrativa de entrevista – 09/11/2015).

Chalondra diz que seu pertencimento étnico tem como referência a família e se autodeclara índia.

Eu me classifico como índia. Meu pai era índio, filho de uma índia eu tenho sangue dele (Chalondra, narrativa de entrevista – 10/11/2015).

Quanto ao relato de Busara, ela se autodeclara negra, e demonstra orgulho em relação a seu pertencimento racial.

Eu me classifico como negra. Minha descendência, meus ancestrais, são escravos e índios, no meu corpo corre sangue na veia dessas duas descendências. Então, eu me orgulho, tenho o maior prazer em dizer que sou uma negra (Busara, narrativa de entrevista – 11/11/2015).

Aminia, não diferentemente de Bisa, também se declara parda.

Eu me classifico como parda, meu pai era moreno e minha mãe era bem clara (Aminia, narrativa de entrevista – 12/11/2015).

A análise dos relatos das professoras Bisa, Busara, Aminia e Chalondra nos faz perceber a existência da consciência de pertencimento a um grupo étnico-racial. Observamos, também, uma aceitação do que é colocado como forma oficial pelo IBGE, (preto, pardo, sendo esse o objetivo da questão do estudo). Por conseguinte, elas assumem uma identidade pessoal, ou seja, o modo como se autoreconhecem e se identificam em sua individualidade e o justificam por que o fazem.

A esse respeito, observamos no relato de Bisa: “*digo que sou parda, mas sou é negra mesmo*”. Quanto Chalondra justifica dizendo: “*Meu pai era índio, filho de uma índia eu tenho sangue dele*”. Vale ressaltar, ainda, que a professora não declara o pertencimento étnico de sua mãe. Busara, ao justificar sua classificação diz: “*Minha descendência, meus ancestrais, são escravos e índios, no meu corpo corre sangue na veia dessas duas descendências*”. Para Aminia, o fato se dá por conta de que “*meu pai era moreno e minha mãe era bem clara*”.

Entendemos, igualmente, que independente das distintas concepções de como se classificam e porque se classificam, as professoras demonstram sinal de que o fazem como base em um conhecimento íntimo da questão, que pode estar atrelado, seja à consciência de

seu grupo de pertença, seja com base nas suas experiências de discriminação e preconceito ou, então, da ideia que fazem de si mesmas ou mesmo como forma de responder a uma reivindicação oficial.

Compreendemos que o reconhecimento de si, por parte das professoras enquanto pessoas negras ou afrodescendentes, implica um processo que envolve uma dimensão pessoal, sócio-histórica, política e ideológica, por isso é que não se constitui em uma tarefa fácil.

Implica, também, dizer que as experiências negativas com o racismo e a discriminação, traduzidas em humilhação, sentimento de rejeição e tantas outras formas de discriminação podem revelar um sentimento de negação que, muitas vezes, é demonstrado como uma forma de defesa, momento em que os sujeitos deixam de assumir o que verdadeiramente são.

• Das experiências de discriminação e preconceito como profissional da sala de aula

A partir da compreensão de Larrosa Bondía (2002), “o sujeito das experiências é um sujeito sofredor, padecente submetido”. Tomando como base esse entendimento e considerando que a questão de raça no contexto brasileiro torna-se determinante para que a prática de racismo, preconceito e discriminação racial aconteçam, indagamos se no desenvolvimento profissional essas professoras, de alguma forma, foram vítimas dessas práticas.

Para Bisa, as práticas de discriminação ocorrem de forma disfarçada onde muitas vezes passam despercebidas por aqueles que não conseguem identificá-las, posto que ocorrem de forma simbólica:

[...] quando eu trabalhava em direção de escola chegou um vendedor de livros [...] dizendo que gostaria de falar com a diretora onde estávamos sentadas eu a secretária e a zeladora. E encarando a zeladora que era loiríssima de olhos azuis, e disse: a senhora... e foi se dirigindo a ela com o olhar. Ela foi se levantando, saindo e dizendo: eu não sou a diretora, [...] eu sou a zeladora. Eu disse: pois não? Ele olhou pra mim, ficou todo errado e disse: desculpe é que ela é muito jovem e aí eu não pensei que fosse a senhora. Mas eu entendi. No meio das três, a única negra era eu (Bisa, narrativa de entrevista – 09/11/2015).

Busara, em seu relato, demonstra que não estamos isentos das práticas de racismo, preconceito, discriminação, nem mesmo por aqueles que demonstramos afeto (família, amigos). Acrescenta que o sentimento de humilhação ocasionado por essas práticas é algo difícil de esquecer:

Em um desentendimento profissional com minha tia, em uma escola onde eu trabalhava e ela era diretora, ela disse que eu era vagabunda, não queria trabalhar, e tinha que ter consciência que eu vim para o mundo [...] limpar o chão que ela pisava. Então isso aí, para mim, foi um preconceito muito pesado. Isso já tem vinte e sete anos e eu não vou esquecer nunca. Eu já tentei esquecer de todas as maneiras. Dói muito quando eu falo (Busara, narrativa de entrevista – 11/11/2015).

O que se destaca nesses relatos é que, apesar da falsa ideia de democracia racial ideologicamente forjada para negar as desigualdades, ainda não foi suficiente para suprimir as práticas de preconceito e discriminação do cenário social. Essas práticas, que nem sempre ocorrem de forma direta, constituem-se em ações que dentre outras formas utilizam-se da raça e sexo como critérios para que essas práticas ocorram. Esse é um fato observado no relato de Bisa que diz: *Ele olhou pra mim, ficou todo errado e disse: desculpe é que ela é “muito jovem” e aí eu não pensei que fosse a senhora. Mas eu entendi. No meio das três, a única negra era eu. De acordo com a concepção da professora, [...] o Brasil é um país racista. Não é preciso verbalizar, só o olhar diz tudo [risos].*

Observamos, também, que as formas individuais de preconceito podem atingir níveis extremos de violência, podendo chegar a agressões, como relata Busara: *“[...] ela disse que eu era vagabunda, não queria trabalhar, e tinha que ter consciência que eu vim para o mundo [...] limpar o chão que ela pisava”.*

As práticas de discriminação e preconceito evidenciadas nos relatos das professoras demonstram serem resultantes de uma sociedade onde as discussões sobre questões raciais não são colocadas como prioridade, esquecendo-se que as situações de preconceito e discriminação são práticas cotidianas difundidas nos mais diferentes espaços sociais e são amparadas no mito da democracia racial. Munanga (2006) a esse respeito afirma que:

O mito de democracia racial, [...] tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a ideia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos impedindo a consciência de sutis mecanismos de exclusão da qual são vítimas na sociedade. (MUNANGA, 2006, p. 89).

A partir do entendimento do autor, é importante analisar o fato de Chalondra e Aminia relatarem não ter vivência das experiências de discriminação racial no contexto profissional. Esse aspecto remete a um entendimento que esse posicionamento pode estar atrelado a uma situação de negação ou de naturalização dos fatos, ou quem sabe, até mesmo, do medo de assumir a condição de vítima, visto que o pertencimento racial, no Brasil, está intrinsecamente ligado à condição de pobreza dos sujeitos.

Portanto, compreendemos que a negativa dessas vivências de discriminação e preconceito na condição de professoras afrodescendentes, de forma consciente ou não, pode calar sentimentos que só serão conhecidos, e ou reconhecidos unicamente, por quem já vivenciou tais circunstâncias. Esse entendimento ainda nos permite dizer que o silenciamento sobre tais atitudes torna-se um elemento que aviva, cada vez mais, o mito da democracia racial.

• Do reconhecimento das situações de preconceito e discriminação na sala de aula

Considerando o espaço escolar como espaço de relações sociais mergulhado na complexidade que lhe é própria, cotidianamente os sujeitos que por ele transitam, expressam táticas de sobrevivência visto que as situações de racismo, preconceito e discriminação racial ocorrem em meio às relações sociais.

Portanto, as relações produzidas, nesse espaço, são conectadas aos identificadores, e comportamentos socialmente construídos, que predominam na sociedade e, nessa dimensão, fazem valer discursos, comportamentos, que produzidos e reproduzidos na esfera das relações sociais, se estendem ao contexto escolar/sala de aula.

Na verdade, a escola é um dos espaços que ao proporcionar aos sujeitos as primeiras vivências de discriminação, ao mesmo tempo ela se torna importante na perspectiva de ultrapassar essas experiências, ela é permeada por sujeitos de diferentes etnias, culturas, opção religiosa. Gomes (2003, p. 77) justifica que “A escola [...] revela-se como um espaço em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas”.

A esse respeito, observamos no relato de Bisa, que dentre os motivos que demonstram o reconhecimento das práticas de preconceito e discriminação racial na sala de aula destaca-se aquela em que a tez de cor mais acentuada é motivo para rejeição. Evidencia-se, também, que tais práticas podem estar atreladas ao modo como pensam alguns membros da família e essas concepções, de forma consciente ou não, são transferidas àqueles com menor entendimento sobre a questão.

Lembro que já precisei intervir em um caso que aconteceu em uma outra sala, onde a criança se recusava a fazer trabalho em dupla com uma outra criança porque ela era preta. A criança ofendida, também disse que não queria mais sentar. Em meio à conversa, fui contextualizando algumas coisas e ela vinha com a respostinha sempre pronta. Perguntei para ela qual era a minha cor ela disse que era parda. E aí a conversa foi fluindo a tal ponto de

perguntar: se eu cortar o meu braço, o teu braço e da colega vai sair o que? Ela respondeu, sangue. Que cor é o meu vermelho, e o teu? Vermelho e o da colega? Preto. Achei um absurdo, e aí continuei a conversa, chegando a perguntar porque ela agia daquela forma e me respondeu que era orientada para agir daquele jeito, não especificamente com a colega mas com preto. Perguntei quem a orientava para agir assim, ela disse que era a mãe. E olhe, pasmê, a mãe é negra. É puro preconceito, racismo. É tudo de negativo, por orientação da mãe. Fiquei triste. Agente conversou expliquei as coisas para ela, que concordou em pedir desculpas (Bisa, narrativa de entrevista – 09/11/2015).

Chalondra, também, em seu relato diz que as práticas de discriminação refletem algo que pode ocorrer de forma direcionada, ou seja, que o sentimento de rejeição pode estar atrelado à importância que o outro representa para quem a comete.

Eu tive uma aluna que não era branca, mas também ela não era negra, não aceitava os meninos pretos sentar perto dela. Ela levantava da cadeira e se não tivesse nenhuma ela só sentava se eu arranjasse outro lugar. Ela dizia: Tia tira esse menino daqui que ele tá sujo, eu não gosto de negro. Eu disse: então, você não gosta de mim porque eu sou negra. Não tia, mas eu não gosto dele, eu gosto da senhora. Ela tinha racismo contra negro. Cheguei até a chamar o pai e a mãe pra conversar para tirar aquilo da cabeça que ela era muito criança e ela ia crescer naquilo. A mãe disse que a atitude dela não era só na escola e disse: Eu tenho um parente negro e ela nem dá a bênção para ela, inclusive a minha mãe é negra. Eu não posso mudar a mente dela (Chalondra, narrativa de entrevista – 10/11/2015).

Busara ao relatar sua experiência evidencia que a ocorrência das práticas de preconceito e discriminação também são influenciadas pela mídia, de modo específico, as novelas, pelo seu potencial de abrangência e, ao mesmo tempo, por colocar de forma perspicaz e real as questões da vida dos sujeitos.

No ano passado, eu tive que trabalhar sobre a questão do preconceito em sala. Um aluno chorando. Ele é negro. Perguntei: (fictício) João, porque tu tá chorando? Ele calado. Um colega disse: tia é porque fulano chamou ele de chocolate. Quer dizer, eles estão assistindo aquelas novelas onde tem aquela personagem, o Cirilo. Aquelas novelas estimulam o preconceito, só que eles não estão entendendo, eles assistem, mas não entendem o que [...] naquelas novelas estão mostrando a questão do preconceito, mas eles não sabem. Aí, por qualquer coisa, ficam chamando uns aos outros (Busara, narrativa de entrevista – 11/11/2015).

No relato de Aminia, a seguir, é possível notar como as expressões pejorativas associadas à cor e à raça, despertam sentimento de humilhação, transformando-se em violência física.

Já ocorreu o fato de uma aluna levar uma corda para a sala de aula para bater no colega, por ele chamá-la de negrinha. Ela dizia: “eu vou bater nele com essa corda”. Ele começou a gritar e eu corri. Quando eu cheguei, ela já estava batendo nele. Questionei e ela disse: A minha mãe disse que quando ele me apelidasse era para eu bater nele com essa corda. Chamei a diretora e conversamos com as crianças e depois com a mãe das crianças (Aminia, narrativa de entrevista – 12/11/2015).

Observamos no relato das professoras Bisa, Chalondra, Busara e Aminia que é no processo das relações sociais que as práticas de preconceito e discriminação no ambiente escolar/ sala de aula se operacionalizam constituindo-se em mecanismos que desvalorizam a figura do afrodescendente.

Segundo Bisa, *“a criança se recusava a fazer trabalho em dupla com uma outra criança porque ela era preta”*. Igualmente Chalondra afirma: *Uma aluna que não era branca, mas também ela não era negra, ela não aceitava os meninos pretos sentar perto dela e dizia: Tia, tira esse menino daqui que ele tá sujo, eu não gosto de negro”*. Busara também afirma: *“Um aluno que é negro estava chorando. Perguntei: (fictício) João, porque tu tá chorando? Ele ficou calado. Um colega disse: tia é porque fulano chamou ele de chocolate”*. Aminia, do mesmo modo, diz: *Uma aluna chegou a levar uma corda para a sala de aula para bater no colega, por ele chamá-la de negrinha.*

Ressalta-se, também, que as atitudes de preconceito e discriminação, no que dizem respeito à aceitação do outro, podem estar atreladas à imagem negativa que é atribuída aos afrodescendentes. Relacionam-se, muitas vezes, ao que ouvem e veem nos contextos familiar e escolar (ou à falta de atitudes por parte de quem poderia iniciar a discussão nesses ambientes) e pelos meios de comunicação (dentre os quais: televisiva e midiáticas).

Bisa diz: *Perguntei quem a orientava para agir assim, ela disse que era a mãe. E olhe, pasme, a mãe é negra.* Chalondra afirma: *“A mãe disse que [...] a atitude dela não era só na escola. Eu tenho um parente negro e ela nem dá a bênção para ele. Inclusive a minha mãe é negra. Eu não posso mudar a mente dela.* Para Busara: *“Aquelas novelas estimulam o preconceito, só que eles não estão entendendo, eles assistem, mas não entendem[...].* Aminia comenta: *“A minha mãe disse que quando ele me apelidasse era para eu bater nele com essa corda”*.

Os trechos dos relatos das professoras: Bisa, Chalondra, Busara e Aminia, em destaque, revelam como o contexto da sala de aula também se transforma em palco de produção e reprodução do preconceito e discriminação racial. Demonstram que a prática de

preconceito e discriminação também é influenciada por membros do grupo social que, a priori, deveria combatê-la, como é o caso da família.

Convém ressaltar que ao se perceberem vítimas de tais ações (insultos, apelidos, rejeições, xingamentos), diferentes modos de reação são percebidos, reforçando um estado de violência tanto por parte de quem discrimina, quanto por quem é discriminado. Nesse sentido, como alerta Abramovay (2005), o momento ideal de se discutir como os alunos percebem os xingamentos e tantas outras formas de discriminação é justamente quando eles se tornam vítimas dessas práticas.

Emerge, desse modo, o entendimento de que tais atos, em sua maioria, são resultantes das representações que são estabelecidas por meio das relações sociais, as quais, determinam as expectativas, as afinidades e as condutas dos sujeitos. Nesse sentido, a percepção do professor, sobretudo sua atuação, na intenção de combater essas práticas na sala de aula, que não podem ser silenciadas, torna-se fundamental, visto que cotidianamente os alunos, que não se enquadram em um padrão de referência aceito socialmente, são submetidos a constrangimentos.

Portanto, para o reconhecimento das situações de discriminação e do trabalho de superação, é preciso que o professor esteja atento a elas, possibilitando, pela sua prática educativa, que os educandos compreendam as particularidades do racismo brasileiro e, principalmente, promovam a mudança de conduta em sala de aula em relação a essas condutas equivocadas e desrespeitosas. Partindo dessa compreensão, passamos à análise das informações referentes ao subeixo 2 B, conforme segue.

4.2.2 Subeixo 2B - Contextualização das vivências de discriminação como objeto de conteúdo de conhecimento

O ato de contextualizar parte da compreensão que o conhecimento pode ser vinculado a sua procedência e de que sua aplicabilidade também é possível. Nesse sentido, as vivências dos educandos podem se constituir em aprendizagem, podendo ser sistematizadas em forma de conteúdo, envolvendo questões cotidianas, nas dimensões sociais, culturais e raciais.

Assim, contextualizar as situações de discriminação ocorridas em sala de aula torna-se uma ação das professoras, embora não se configure, ainda, como uma prática cotidiana sustentada em ações sistematizadas. O fato é que se utilizam de momentos oportunos por meio de exemplificações análogas, comparativas. Deste modo, as narrativas da prática

educativa de cada professora, a partir dos fatos observados e das entrevistas realizadas, buscaram identificar seu agir diante das situações de discriminação e preconceito, na perspectiva da construção de uma prática educativa emancipatória.

Entre os fatos observados temos o momento da docência da professora Bisa, que ao ministrar a aula de matemática trabalha os sinais de igualdade (=) e diferença (\neq) com os alunos que, em meio à exposição do conteúdo, diz comparativamente:

[...] na vida das pessoas também é assim como os sinais, há momentos em que precisam ser tratados com igualdade e em outros com diferenças. As diferenças precisam ser respeitadas [...] cabelos, cor da pele, olhos [...] e nem por isso uns são melhores que os outros [...]. As diferenças não devem servir para maltratar e discriminar as pessoas. A igualdade deve ser usada para garantir direitos como: escola, saúde, educação lazer e outros [...] (Diário de campo– 17/07/2015).

Percebemos, a partir do relato de Bia que o reconhecimento de que na sala de aula há racismo e este se materializa nas mais diferentes formas de tratamento, e que os conteúdos de diferentes disciplinas podem ser vistos como possibilidade para trabalhar as questões do preconceito e discriminação racial.

A atitude da professora em trabalhar as diferenças entre as pessoas, tomando como exemplo os sinais de igualdade e diferença, ressalta que os conteúdos de ensino não devem ser socializados como algo estanque, dissociados da realidade de quem os aprende, visto que [...] “o conteúdo é algo que pode ser reorganizado e devolvido aos sujeitos a partir de suas necessidades reais” (FREIRE, 2014, p. 116).

Em outro momento, na sala da professora Chalondra, em uma aula de Língua portuguesa, em que era ministrado conteúdo sobre “cantiga popular”, foi enfatizado pela mesma que a música é criação dos homens e possui diferentes ritmos, nesse sentido, acrescenta:

[...] ao escrever a letra das músicas o autor tem a intenção de passar uma mensagem [...]. Tem música destinada a todos os públicos... o infantil, o público adulto... Para o público adulto temos como exemplo o samba... Ele tem raízes negra e é muito cantado no período do carnaval... Infelizmente a sociedade não valoriza o povo negro (Diário de campo – 20/08/2015).

Vemos aqui, a partir do comentário realizado pela professora ao apresentar o conteúdo, mais um exemplo de possibilidade do trabalho voltado para as questões raciais, aspecto que também contribui para a valorização das nossas raízes culturais e de identidade, e

nesse sentido, Silva (2008, p. 194) reforça ao dizer: “Por isso, é importante ver o currículo não apenas como sendo constituído de ‘fazer coisas’, mas, também, vê-lo como ‘fazendo coisas às pessoas’”.

Outro momento importante para a realização de observações de fatos no interior da escola é o intervalo escolar, momento em que ocorrem entre os alunos as relações interpessoais de forma mais espontâneas. Entre os fatos observados, temos alunos da professora Chalondra, que durante o intervalo se envolvem em um desentendimento, o que propicia a observação de situações de preconceitos direcionadas a uma criança afrodescendente.

Durante o intervalo, cinco crianças se envolvem em um desentendimento, sendo que quatro das cinco crianças chamaram uma outra de Raidan. A criança zangada com a comparação, respondeu: “Eu não sou Raidan”. Ao nos aproximarmos das crianças foi perguntado quem seria Raidan. A criança respondeu: “Raidan é um menino que é veado”. Foi perguntado o que seria “veado”. Ele responde: “veado é um homem que quer ser mulher”. Em seguida a professora entra na sala e a criança ofendida dirige-se a ela para relatar o fato. No mesmo momento as outras crianças envolvidas tentam impedi-la de contar o ocorrido. A professora diz: “Calem a boca!”. Todos silenciam. A professora ouve a história e desconversa, disse para que todos se sentassem e retomou a aula. (Diário de campo – 10/09/2015).

Este fato evidencia uma forma opressora em que coloca o sujeito na situação de não sujeito e que, além das questões raciais, as questões de sexualidade, também, são percebidas e revelam que ainda necessitam ser discutidas de modo educativo, em sala de aula. O ato de silenciar também é uma forma de externar a ausência de conhecimento para trabalhar essas questões, que podem estar ligadas às vivências negativas e/ou às falhas no processo de formação e, desse modo, as questões referentes à cor e raça, no contexto da sala de aula, deixam de ser discutidas, problematizadas e reconstruídas a partir da percepção de quem as vivencia.

Outro fato presenciado na observação diz respeito aos “apelidos” e as suas formas pejorativas para atingir o outro, percebidos nas salas das professoras Bussara e Aminia, com mais frequência que nas outras salas, como expressam as narrativas a seguir:

Após a explicação do conteúdo, a professora Bussara ao direcionar-se ao quadro, se depara com situação semelhante em que Felipe (fictício) chama João (fictício) de macaco Simão. A professora prontamente diz: “Você já percebeu que nessa sala só tem pessoas e não animais? Você sabe onde e como vivem os macacos? Peça desculpa ao colega! Observe que você é feito

da mesma matéria que ele, que possui os mesmos órgãos... olhos, boca, nariz”, retomou a aula em seguida (Diário de campo – 16/09/2015).

Observando a cena, percebemos que a professora externa um posicionamento direcionado à situação, realiza uma problematização referente à questão dos apelidos, buscando não deixar traços que podem gerar um caminho injusto e conflituoso nas relações pessoais e na construção da identidade da criança afrodescendente.

Na sala da professora Aminia, durante uma aula de Ciência, após a exposição do conteúdo, e no intuito de fazer a verificação da aprendizagem, pede às crianças que formem grupos para responder a atividade. Nesse momento, uma criança chama uma outra de cuscuz de fumo. A criança ao sentir-se ofendida reclama para a professora e a mesma diz:

Faça seu trabalho e pare de provocar. Já falei que essas brincadeiras não se faz. O que devemos fazer é respeitar os colegas independentemente da cor de sua pele”. Aos poucos a professora foi explicando que a ação do aluno tratava-se de uma prática de bullying. Para ilustrar, aproveita um cartaz que já se encontrava na parede. (Diário de campo – 24/08/2015).

A professora demonstra reação à atitude da criança em relação ao colega, enfocando a necessidade do respeito à “pessoa do outro” com o intuito de, no contexto de sala de aula, trabalhar as situações preconceituosas para que estas sejam superadas, especialmente porque no contexto de relações pessoais, mesmo inconsciente dos significados, “o racismo é a pior forma de discriminação porque o discriminado não pode mudar as características raciais que a natureza lhe deu” (SANT’ANA, 2005, p. 41).

Compreendemos que os “apelidos” ainda são formas mais comuns de difundir o preconceito na sala de aula. Essa forma perversa é encarada pelos agressores como sendo apenas uma brincadeira, para aqueles que não percebem ou não querem perceber o sofrimento que causam às pessoas que sofrem tal ação, infelizmente é vista como corriqueira e sem importância. Os professores já acostumados com a situação veem com naturalidade, na maioria das ocorrências.

Nos fatos observados, percebemos a importância de valorizarmos experiências, considerando que as práticas discriminatórias ainda presentes no contexto escolar precisam ser combatidas com práticas de ensino significativas que valorizem ações de combate às diferentes manifestações de preconceito e discriminação manifestadas no contexto social brasileiro, sustentadas na ideia de democracia racial, sendo algo que se revela cotidianamente, ora de forma velada, ora de forma aberta, de forma explícita.

• Da compreensão de emancipação ao desenvolvimento da prática educativa

A emancipação demanda a construção de uma consciência da realidade que seja capaz de reelaborar novos conceitos e nova visão de mundo, a partir de uma consciência crítica transformadora da realidade de forma a reconstruir a prática educativa, por meio de uma visão crítica e reflexiva. Caberia, portanto, a adoção de uma pedagogia problematizadora da práxis, como defende Freire. Pois “se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-lo ou mantê-los alienados [...]. É práxis, que implica a ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, (2014, p. 93).

Desta forma, a ideia de emancipação está relacionada com a possibilidade das pessoas adquirirem consciência de sua realidade e a partir dela poder intervir para se tornarem livres das condições opressoras que possam viver as professoras, independentemente de suas diferentes experiências acerca de emancipação, insinuam possuir uma ideia de prática educativa emancipatória, sendo estas apresentadas nas narrativas extraídas das entrevistas que são apresentadas nos fragmentos que seguem.

Para Bisa, a emancipação também está relacionada à informação e utiliza exemplos e ilustrações a partir do material didático e de exemplos da vida real.

Para tornar meus alunos emancipados eu contribuo para o crescimento, deles com informação. Conscientização da realidade. [...]. Tem crianças [...] que ficam chamando o outro pela cor da pele. E aí quando a gente observa, adianta um conteúdo e aborda a questão. Aproveito algumas imagens que os livros trazem e já vou falando para evitar casos futuros. É algo que estamos sempre abordando [...] para eles perceberem que não existe ninguém melhor do que ninguém por conta da cor da pele. Aí a gente desenvolve a aula falando da igualdade de direitos e faz os enfoques e abordagens necessárias. Preparar o terreno para futuras ocorrências. Me lembro que desenvolvi um trabalho no vinte de novembro onde falava de negros famosos, o negro no poder. Coloquei modelos, presidente. Só negros famosos. E mostrei que somos capazes de chegar, sim. Olha o Obama. Me emocionei o povo clamando por Obama. Eu chorei. Os Estados Unidos é um país racista (Bisa, narrativa de entrevista – 09/11/2015).

Não diferente de Bisa, Chalondra compreende que a emancipação é sinônimo de liberdade, é conseqüentemente sinônimo de direito. Utiliza as situações cotidianas para problematizar e contextualizar suas realidades.

Eu contribuo no sentido da liberdade, sabemos que a educação começa desde cedo, começa na família e a escola dá essa continuidade. Falo que eles têm direitos e deveres. Que o direito da criança não é só ele vir para a escola, e sentar na cadeira. Ele vem para a escola para ele prestar atenção à aula, para aprender a ler, para debater também aquilo que ele ouviu em casa e ...não entendeu e nós estamos aqui prontos para responder as

perguntas deles. Começamos com as questões mais simples. Começo a conscientizá-los a partir das coisas cotidianas. Ex: O lazer. A maioria das crianças hoje não tem um clube, onde possa ir. O lazer delas é correr, brincar com pipa e vir pra escola, é o que eles têm de melhor para vida deles (Chalondra, narrativa de entrevista – 10/11/2015).

Busara demonstra em seu relato que a emancipação é algo, ainda, inconclusa. A questão de preconceito começa a ser sentida nos primeiros grupos sociais dos quais a criança faz parte. Como Bisa, Chalondra também busca contextualizar as situações que ocorrem na sala de aula.

A gente vive em busca da emancipação, mas até agora a emancipação ainda não foi concluída. Se a gente for analisar nesse ponto de vista, porque tem muitas coisas ainda que a gente se torna presa. Não é fácil, trabalhar sobre a questão do preconceito, ele vai durar muito tempo ainda. A gente começa a sofrer preconceito dentro de casa. Na escola você tenta amenizar, mas não dá jeito. Você esclarece um pouco da situação, mas lá na casa dele, ele já sente. Eu sempre gostei de trabalhar, de mostrar para meus alunos que todos são iguais. Quando acontecem essas situações eu não repreendo, eu só digo: com licença, amanhã nós conversaremos. Chego em casa, vou analisar o que aconteceu; vou preparar uma aula que tenha o concreto e a teoria. Só a teoria ele ouve e não está nem aí, mas o concreto, ele aprende [...] e muito mais rápido [...]. Eu tive que preparar uma aula para eles saberem e verem as gerações deles. Eles não sabem a geração que vieram. Eu digo: vocês sabem quem são seus avós? Vamos perguntar quem eram nossos avós? Como é que eles eram? Por que assim a gente descobre qual é a nossa cor. Isso é para que eles possam ver e saber que a aparência não é nada diante do que somos: pessoas, seres humanos (Busara, narrativa de entrevista – 11/11/2015).

Aminia, a exemplo de Bisa, também diz que a informação e a contextualização das situações, compreende que “não ligar” é uma forma de se aborrecer com a questão. Admite sua fragilidade para trabalhar o tema.

Acredito que informando e discutindo as situações diárias da sala de aula já é um início para torná-los emancipados. Não é uma situação fácil. Eu já sofri esse tipo de discriminação. Já contei minha história para eles na sala de aula. Peço para eles não ligarem. Eu já falei sobre os escravos, que nessa época os negros, escravos eram muito sofridos [...] que os brancos mandavam em tudo. Aí teve a liberdade, com a lei Áurea, criada para libertar os escravos. Acho que eu preciso me preparar mais. Eu [...] preciso de conteúdos sobre o racismo para trabalhar mais essa questão, [...] na sala. A gente trabalha em novembro, prepara as meninas para o desfile. Tem a votação para eleger a menina mais bonita que representa a escola (Aminia, narrativa de entrevista – 12/11/2015).

Os relatos em sua globalidade revelam que os professores possuem uma ideia de emancipação e a partir desse entendimento desenvolvem sua prática educativa e consideram

que as diferenças fazem parte do cotidiano escolar. Todas as professoras, dentro de seus limites e possibilidades, buscam transformar as experiências de discriminação discutindo a respeito, promovendo discussões no momento em que o fato ocorre.

Emancipar, para as professoras Bisa e Amínia, perpassa pelo processo de conscientização, algo que se faz cotidianamente. Bisa diz: “para tornar meus alunos emancipados eu contribuo para o crescimento deles, com informação, *“Conscientização da realidade”*. Para Amínia, a emancipação está associada à informação: “eu contribuo informando e discutindo as situações diárias da sala de aula, já é um início”. Busara diz que está relacionado à busca: “a emancipação é uma busca constante, mas ainda algo a se alcançar. [...] *“a gente vive em busca da emancipação, mas até agora a emancipação ainda não foi concluída”*”.

Atentar para as situações de preconceito e discriminação e a partir delas trabalhar na perspectiva de emancipação é reconhecer que os sujeitos que transitam pela escola, também, são sujeitos possuidores de conhecimento, são históricos, culturais e, nesse sentido, segundo Freire (2014, p. 117): “Para o educador humanista ou revolucionário, autêntico, a incidência da ação é a realidade a ser transformada [...]”. A ação educativa, portanto, como um ato intencional, requer a tomada de decisões para que possa alcançar seus objetivos. Nesse sentido em seus diferentes relatos as professoras revelam o modo como trabalham e julgam desenvolver uma prática educativa em sentido emancipatório.

Para Bisa é no momento que o fato ocorre. “[...] *quando a gente observa, adianta um conteúdo e aborda a questão. Aproveito algumas imagens que os livros trazem e já vou falando para evitar casos futuros*”. Chalondra utiliza os acontecimentos diário. “*Começo a conscientizá-los a partir das coisas cotidianas*. Busara: “*Chego em casa, vou analisar o que aconteceu; vou preparar uma aula que tenha o concreto e a teoria. Só a teoria ele ouve e não está nem aí, mas o concreto, ele aprende [...] muito mais rápido [...]*”. Para Amínia, é importante fazer por meio dos fatos históricos: “*Eu já falei sobre os escravos, que nessa época os negros, escravos eram muito sofridos [...] que os brancos mandavam em tudo. Aí teve a liberdade, com a lei Áurea, criada para libertar os escravos*”.

A conscientização nesse processo é percebida como tentativa de desenvolver possibilidade de emancipação, sendo fundamental que os sujeitos tenham consciência da realidade para que nela possam intervir. Desse modo, a emancipação torna-se um processo, que não se esgota em apenas um ato, mas se constitui em um exercício diário, haja vista que a “[...] emancipação está baseada na consciência mundo” (FREIRE, 2001, p. 31). O professor, nessa perspectiva, cria possibilidade de a partir de uma reflexão crítica dos conteúdos, de

demonstrar que não é preciso uma disciplina específica, tampouco esperar ocorrer situações de preconceito e discriminação para tratar das questões que envolvem as diferenças na sala de aula, mas é algo que pode ser trabalhado de forma interdisciplinar.

Nas situações de discriminação e preconceito na sala de aula, as professoras ao narrarem sua forma de intervenção revelam sua compreensão acerca das “diferenças”: Enquanto para Bisa: *“As diferenças precisam ser respeitadas: cabelos, cor da pele, olhos... e nem por isso uns são melhores que os outros”*. As diferenças não devem servir para maltratar e discriminar as pessoas”. Igualmente, Chalondra diz que: *“Os negros, os índios e as pessoas brancas não são iguais e nós devemos respeitar as diferenças”*. Para Aminia: *“O que devemos fazer é respeitar os colegas independentemente da cor de sua pele”*.

A convicção que temos é que a prática educativa de princípios emancipadores precisa desnudar-se dos conceitos e procedimentos excludentes. Segundo Freire (1996, p. 60), “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionantes a enfrentar e é com base na prática de hoje que posso melhorar a próxima prática”. Porém, ignorar essa realidade é contribuir para a reprodução das situações de exclusão, seguindo um modelo de prática educativa onde o fundamental é somente a elaboração de objetivos e metodologias descontextualizadas da realidade.

O conjunto de análises desenvolvidas baseadas nas observações e nas entrevistas que relatam as experiências das professoras, revela que o contexto da sala de aula, em sua complexidade, é permeado pelas questões raciais, momento em que vários mecanismos (rejeição, apelidos, xingamentos) são utilizados para concretização das situações de preconceito e discriminação. A ocorrência de tais situações converge para a necessidade de trabalhar conteúdos problematizadores da realidade a partir da situação atual, existencial e sensível.

Desse modo, refletir acerca da prática educativa de professores afrodescendentes a partir das narrativas das suas experiências implica compreender que as ações de preconceito e discriminação racial são atitudes perversas e sua exata dimensão só pode ser dada por aqueles/as que a sofrem. Assim, no desenvolvimento de uma prática educativa crítica, as professoras têm a oportunidade de desenvolver ações educativas do ponto de vista emancipador.

Nesse contexto, o trabalho do professor consiste no desafio de construir uma prática educativa problematizadora, buscando aproximar o cotidiano dos educandos com o conhecimento científico. Do mesmo modo, oportuniza aos educandos, com base em suas vivências cotidianas, participarem da construção e da re-reconstrução de seu próprio

conhecimento. Portanto, “educador-educando, [...] cointencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e assim criticamente conhecê-la, mas também de recriar esse conhecimento” (FREIRE, 2014, p. 78).

PENSANDO EM POSSÍVEIS CONCLUSÕES

“[...] a educação como prática da liberdade não tem haver somente com o conhecimento libertador, mas também como uma prática libertadora na sala de aula”.

(hooks, 2013, p. 197)

Chegamos à etapa final do relatório da nossa pesquisa que tem como título “Relações Raciais e Discriminação na Escola: Uma Prática Educativa Emancipatória em Construção?”, que objetivou investigar situações de preconceito, discriminação racial e racismo sofridas pelos professores afrodescendentes e a relação atitudinal desses professores no desenvolvimento de uma prática docente libertadora.

O pensamento de hooks vem expressar de forma bastante concisa sentimentos, frutos das indagações e experiências encontradas neste processo de investigação, de sentimentos motivadores que fluíram dentro da nossa trajetória de pesquisa e que nos motiva a acreditar na possibilidade de uma construção de uma prática educativa emancipadora. Para registrar os principais pontos voltados ao nosso objetivo, partimos, inicialmente, da indagação: Há uma prática de reprodução ou de emancipação?

Realizamos no primeiro capítulo uma retrospectiva da trajetória experiencial, que relata vivências que marcaram nossa história de vida, portanto, a história de vida da pesquisadora, desde a infância à inserção no curso de mestrado, momento que aflorou ainda mais o desejo pela temática, envolvendo questões relativas à afrodescendência e à prática educativa numa perspectiva emancipatória. Apresenta, também, um contexto histórico e social do local de pesquisa, ressaltando aspectos relacionados à origem da cidade de Caxias-MA em seus aspectos populacionais, culturais, entre outros.

Na busca pela obtenção de respostas ao questionamento da pesquisa, demos início ao segundo capítulo, realizando um diálogo com autores e autoras, espaço em que abordamos temáticas relacionadas à afrodescendência, às questões de formação de professores e currículo, às vivências e experiências, aos desafios na construção de uma identidade e às possibilidades de uma prática educativa emancipatória.

Em continuidade, cumprindo-se a finalidade do terceiro capítulo, que é a orientação metodológica do estudo, realizamos sua fundamentação teórica, seguida de descrição do cenário da pesquisa e de seus participantes e, ainda, com informações, detalhamentos e reflexões sobre a pesquisa qualitativa, do tipo etnográfica. Fornecemos detalhes sobre os

instrumentos para acessar as informações, a exemplo da observação participante e da entrevista não estruturada. Usamos também, o diário de campo para registrar ocorrências relevantes relacionadas com as professoras da pesquisa.

No quarto capítulo intitulado, análises das informações: “das experiências à prática educativa”, retomamos os objetivos da pesquisa, tendo como objetivo geral: entender as relações da prática educativa de professoras afrodescendentes em sala de aula, relacionando com suas experiências como alunas, e como específicos: descrever experiências das professoras em sua vida escolar; caracterizar a(s) atividade(s)/desempenho(s) das professoras em sala de aula; e analisar (comparativamente) experiências vividas em sala de aula como aluna e posteriormente, como professora na perspectiva de desvelar a natureza das relações raciais e da prática educativa atual.

Para alcançar esses objetivos perspectivados, partimos das leituras de referenciais, que contribuíram para a construção do aporte teórico e metodológico da pesquisa com vistas à elaboração de metas a serem alcançadas. Em seguida, partimos para as realizações das etapas de entrevistas, de observações participantes e posteriormente para as análises das informações/dados que nos direcionaram para o desenvolvimento de reflexões sobre as experiências de racismo, preconceito e discriminação racial na família, na escola, tanto no pessoal quanto no profissional, no que diz respeito às primeiras experiências, trajetórias de vida, o reconhecimento de si e de atitudes da própria prática educativa dentro de possibilidades emancipatórias.

Nessa parte da pesquisa, essas reflexões possibilitaram que verificássemos sobre a realidade racial, sobre a difícil trajetória da mulher afrodescendente na sociedade brasileira, onde o pertencimento racial também se torna motivo de exclusão social. Dos desafios que permanecem, consignamos o preconceito e a discriminação como temáticos, ainda, a serem mais aprofundadamente discutidos, nas mais diferentes instituições sociais, como a família e a escola.

De acordo com as experiências das professoras, as informações revelam que a ausência de discussão acerca das questões raciais está atrelada ao fato de que, na família, todos se respeitam, se tratam como iguais, entretanto, parecem desconhecer que práticas de racismos merecem bem mais importância, ou dizendo de outra forma, não merecem tanta desimportância dessas instâncias, posto que o momento requer mais envolvimento e efetividade nas discussões que incluem discriminação racial, sobretudo no meio educacional, assim como na articulação discursiva com o campo da formação de professores,

dando visibilidade, no plano curricular, às questões raciais em geral, em particular, no ambiente escolar.

A esse respeito, emergem revelações de que a escola se encontra, ainda, pautada em uma formação de concepção eurocêntrica e homogeneizadora, sustentada no mito da democracia racial, mediante fatos históricos repassados a partir de uma visão única, que silencia sobre a população afrodescendente, que favorece a perpetuação das práticas de preconceito e discriminação racial.

No entanto, sabemos que no processo de socialização escolar, entre os sujeitos, existem evidências tanto de situações prazerosas quanto traumáticas, influenciando futuras relações comportamentais. Essas experiências traumáticas podem servir para o despertar de uma consciência crítica ou simplesmente para o processo de silenciamento às situações de discriminação, aspectos reforçados nos depoimentos dos professores interlocutores do estudo.

Os professores, na condição de profissionais, ainda se encontram limitados para trabalhar as questões raciais, ora porque essas questões estiveram ausentes na família, na escola, ora porque não estiveram presentes no espaço de formação profissional das professoras. Nessa perspectiva, na intenção de construção de uma prática educativa emancipatória, entre tantas outras questões, há que se discutir sobre os processos de formação de professores, mediante a possibilidade de construção de um currículo multicultural, que considere as construções identitárias, um currículo que atenda as necessidades concretas de um formato de ensino mais humanizado e menos excludente.

A concepção de aprendizagem relacionada às relações raciais necessita passar pelo entendimento educacional, tendo em vista que dentro do ato de educar o processo de formação histórica e social de cada grupo é transmitido a partir de tradições, princípios e valores que contribuem para a formação do ser humano. Compreendemos, ainda, a necessidade de os educadores e demais profissionais da educação desenvolverem ações direcionadas para combater todo e qualquer tipo de exclusão e preconceito postos no meio social, direta e indiretamente.

Com efeito, sabemos que uma educação de qualidade, que seja capaz de atender as carências do homem social, reconhecendo suas conseqüências, é algo almejado por todos aqueles que viveram e que vivem situação de opressão. Segundo Boakari (2010, p. 5), “[...] o cenário é de um ciclo vicioso que pesa negativamente do lado do/a afrodescendente. O que mais precisa para mudar a condição de vida é a permanência e bom desempenho na escola”.

Assim, o professor, ao desenvolver sua prática educativa, deve ter em mente sua opção política definida, podendo optar por trabalhar na expectativa de construção de relações

cotidianas mais humanizadas ou para o alargamento das situações de preconceito e discriminação racial no ambiente escolar. Nesse contexto, faz-se necessário buscar a superação ideológica histórica em que se encontram os afrodescendentes, assumindo, como nos diz Freire (2014) entre outros teóricos que fundamentam este estudo, de que é salutar tomar consciência de si, assumir a discussão sobre racismo e preconceito racial na escola, de que o conteúdo curricular pode ser reorganizado no sentido de promoção de uma ação educativa mais intencional e humanizada.

Nessa dimensão, faz-se necessário, igualmente, uma prática educativa capaz de fazer a crítica, o desvelamento dos contextos históricos, evidenciando os contrastes sociais, as formas de preconceito, a discriminação racial e racismo cultivados na cultura social brasileira.

E nesse sentido, ao buscar entender de que forma a prática educativa de professores afrodescendentes em sala de aula se relaciona com suas experiências em sua vida escolar, pessoal e profissional, nosso intuito, desde o início da pesquisa, foi apresentar contribuições que a discussão da temática pode promover no meio real das escolas públicas em geral e, em especial, na comunidade caxiense, visando possibilitar a realização de seminários, oficinas e palestras, visando despertar nos profissionais da educação, em sua prática educativa o emprego de procedimentos de constantes reflexões sobre a prática que desenvolvem, sobre a ação educativa realizada. Em defesa de uma prática educativa que esteja conectada com a realidade social mais ampla, imbricada com os processos históricos, sociais, políticos e culturais da humanidade em processo contínuo da formação.

Nessa direção, percebemos, então, que há possibilidade de construção de uma educação emancipatória a partir de ações formativas e de práticas educativas renovadoras, que valorizem a construção de uma identidade consciente no contexto do grupo afrodescendente e de outros grupos que ainda sofrem preconceitos e discriminação, a partir de um processo que valorize de forma real as diversidades. Na dimensão comparativa, a prática educativa de professores afrodescendentes, ainda é frágil nos quesitos discurso, identidade, preconceito racial, ausência de discussão sobre afrodescendência e questões correlatas.

Desse modo, considerando as informações analisadas, é possível registrar que o estudo constata a ausência de reais discussões no contexto escolar/sala de aula em relação à prática educativa das professoras interlocutoras, e possivelmente de outras destas profissionais em situações semelhantes, conforme explicamos nesta sequência: as professoras, ainda, se encontram limitadas para trabalharem as questões raciais. Na mesma medida é visível a necessidade de discussão sobre os processos de formação e sobre a presença de um currículo que atenda as diversidades a partir da percepção da existência do racismo, e de práticas

preconceituosas no espaço escolar/sala de aula. É constatado, a partir do trabalho realizado relevância da possibilidade de novos estudos sobre prática educativa emancipadora a partir de ações formativas e de práticas renovadoras que valorizem a diversidade, que façam uso do diálogo reflexivo entre o par, teoria-prática, na discussão que coloca como aspecto central as questões raciais nas práticas educativas de professores afrodescendentes e também de outras descendências.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatórios de violências nas escolas, Ministério da Educação, 2005.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 39-63.
- _____. de. **Etnografia da prática escolar**. 18 ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ARANHA, M. L. A. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2013.
- BOAKARI, F. M. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. Seminário Internacional Fazendo Gênero: diásporas, diversidades, deslocamentos. **Anais...** Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.
- _____. Necessidade do milênio: a escola contra as exclusões. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 19-33, jan./dez. 2003.
- _____. **Noções de raça, racismo e etnicidade: gênero e diversidade na escola**. Teresina: EDUFPI, 2011.
- _____. Relações étnico racial: noções de raça, racismo e etnicidade. In: BOMFIM, M. do C. A.; GOMES, A. B. S.; BOAKARI, Francis Musa. **Gênero e diversidade na escola**. Teresina, PI. 2011. p. 189-201.
- _____. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**. n. 4. Teresina, PI. 1999. p. 98-120.
- BOAVISTA, C; BOAKARI, F. M. O professor: pesquisando um profissional “sem identidade”? **Linguagens, educação e sociedade**. n. 2. Teresina, PI. 1997. p. 71-87.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. **Constituição política do império do Brasil** - Carta de lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <<http://www.monarquia.org.br/PDFs/CONSTITUICAODOIMPERIO.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2015.
- BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticas. **Censo 2010**. Disponível em: <www.ibge.gov.com.br>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 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. **Diário Oficial da União**, 10 jan. 2003. Brasília, DF, 2003.

_____. Lei 11.645, de 10 de Março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". **Diário Oficial da União**, 11 mar. 2008. Brasília, DF, 2008.

_____. Lei n. 10.639/2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Lei n. 12.287, de 13 de julho de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm>. Acesso em: 11 fev. 2015.

_____. Lei n. 12.288/2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 21. jul. 2010.

_____. Lei n. 12796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05. abr. 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 14 fev. 2015.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Brasília: MEC, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. MUNANGA, K. (Org.) 2 ed. Revisada. Brasília: MEC, 2005.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-37.

_____. **Somos tod@s iguais?** Escola educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CARVALHO, A. M. P. de. **Pensamento de Boaventura de Sousa Santos em foco: a reinvenção da emancipação em tempos contemporâneos**. Seminário “Diálogos Jurídicos – Pós-Graduação em Direito Universidade Federal do Ceará – UFC 18 de Agosto de 2009. Local: Faculdade de Direito. Disponível em: <<http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/PENSAMENTO%20DE%20BOAVENTURA%20DE%20SOUSA%20SANTOS%20EM%20FOCO1.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2014.

CASTELLS, E. **Era da informação, economia, sociedade e cultura: o poder da identidade**. Vol II. 2 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.

CASTRO, M. G. Emancipação, cidadania e juventudes: estes tempos. **Série Cadernos Flacso**, nº 11. Rio de Janeiro: Flacso Brasil, 2014.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p. 141-160.

COELHO, R. F. G.; BOAKARI, F. M. Por que afrodescendentes? e não negros, pardos ou preto? **Anais do I Congresso sobre Gênero, Educação e Afro descendência: conquistas, experiências e desafio**. Teresina: UFPI, 2013.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo, Companhia das Letras, 2007.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação In: MINAYO, M. C. S. et al. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 51-63.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru: Ed. EDUSC, 2002.

CUNHA JUNIOR, H. Nós afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, J. (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 249-270.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa e educação: fundamentos e tradições**. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: Ed. EDUFBA, 2008.

FEITOZA, R. da S. Educação popular e emancipação humana: matrizes históricas e conceituais na busca pelo reino da liberdade. **28º reunião da ANPED**. GT: Educação Popular. n. 06. CAXAMBU – MG: UFPB–UFAM, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt06/gt06757int.rtf>>. Acesso em: 27 mar. 2015.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 30 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GIL, A. C: **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIMENO SACRISTÁN, J. **A educação obrigatória**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3 ed. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GIROUX, A. H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

_____.; MCLAREN, P. A educação de professores e política de reforma democrática. In: GIROUX, A. H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997. p. 195-212.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto: o processo de construção da identidade racial de professoras negras**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10639. In: MOREIRA, A. F. M.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-36.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23. mai/jun/jul/ago. 2003. p. 75-85.

_____. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In **Superando o racismo na escola**. Brasil. Ministério da Educação – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. 2 ed. Revisada. MUNANGA, K. (Org.). Brasília: MEC, 2005. p. 143-154.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. v. 12. n. 1. jan/abr. 2012. p. 98-109

_____. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____.; SILVA, P. B. G. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES, N. G.; GONÇALVES, S. A. **Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

hooks, b. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fonte, 2013.

JAEHN, L. **Educação para a emancipação em Adorno**. Passo Fundo: UPF, 2005.

JOSSO, M. C. **A experiência de vida e formação**. 2 ed. rev. e ampl. Natal. Tradução: José Claudio; Júlia Ferreira. RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28 jan/fev/mar/abr. 2002. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19a03.pdf>>. Acesso: 20 jul. 2014.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloísa Monteiro; Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIBÂNIO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUZ, N. É preciso africanizar a universidade. In: MENESES, J. M. F.; SANTANA, E. C.; AQUINO, M. S. (Org.). **Educação, região e território: formas de inclusão e exclusão**. Salvador: Ed. EDUFBA, 2013. p. 173-199.

MACEDO, R. S. **A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Ed. UFBA, 2000.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã** (Feuerbach). 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Tradução: Maria do Carmo Alves do Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; Nascimento A. R. (Org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

MOREIRA, H; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

PACHECO, J. A. **Escritos curriculares**: o que se entende por currículo. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____.; GHANDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RICHARDSON, R. J.; Peres, J. A. S.; Wanderley, J. C. V.; Correia, L. M.; Peres, M. H. de M. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SANT'ANA, A. O. Histórias e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na sala de aula**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. 2 ed. Revisada. Brasília: MEC, 2005. p. 39-67.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SANTOS, J. dos. História oral, fontes documentais e narrativas como recursos metodológicos na educação. **Portal Programa Rede Social**. SENAC São Paulo. 05 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.zonadigital.com.br/redes>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórica-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1997.

SILVA Jr., J. C. **Não queríamos ser racistas**: uma reação aos que insistem em dizer que não somos uma nação com problemas de cor. Afroamazonas, Manaus, 2008. Disponível em: <http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queríamos_ser_racistas.PDF>. Acesso em: 25 nov. 2014.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 190- 207.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução à teoria do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVÉRIO, V. R. Introdução: A diferença como realização da liberdade. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, M. de A.; SILVÉRIO, V. R. (Org.). **A educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006. p. 5-19.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Editora, 2007.

WILCOX, K. La etnografía como una metodología y su aplicación Al estudio de La escuela: una revisión. In: MAILLO, O. M. V., et al (Org.). **Lecturas de antropología para educadores: el ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar**. Madrid: Trotta, 2005. p. 95-126.

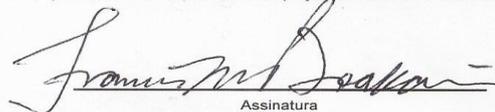
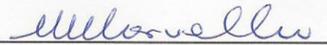
WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferenças: a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernandi F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICES

APÊNDIX A – FOLHA DE ROSTO DA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: RELAÇÕES RACIAIS E PRÁTICA EDUCATIVA: AÇÕES EMANCIPATÓRIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS NO MUNICÍPIO DE CAXIAS-MA		2. Número de Participantes da Pesquisa: 4	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Francis Musa Boakari			
6. CPF: 344.096.961-49		7. Endereço (Rua, n.º): MARECHAL CASTELO BRANCO 1/99999 CABRAL Torre II, Apto. 502 TERESINA PIAUI 64000810	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (86) 3222-9722	10. Outro Telefone:
		11. Email: musabuakei@yahoo.com	
12. Cargo:			
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>01</u> / <u>04</u> / <u>2015</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: Universidade Federal do Piauí - UFPI		14. CNPJ:	15. Unidade/Orgão:
16. Telefone: (86) 3215-5734		17. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Maria Vilani Cosme de Carvalho</u>		CPF: <u>960.723.863-34</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora</u>			
Data: <u>01</u> / <u>04</u> / <u>2015</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL		MARIA VILANI COSME DE CARVALHO Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFPI	
Não se aplica.			

APÊNDIX B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor, você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Você precisa definir se aceita participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Antes de concordar em participar da realização desta pesquisa e conhecer os instrumentos de coleta de dados, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pela mestrandia Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira, sob a orientação do Professor Ph.D. Francis Musa Boakari. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa não terá nenhuma penalização contra você.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Relações raciais e prática educativa de professores afrodescendentes em sala de aula: ações emancipatórias em escolas públicas no município de Caxias-Ma.

Pesquisadora Responsável: Prof^o Ph.D. Francis Musa Boakari

Outro(a) Pesquisador(a): Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (99)98144-3592

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa a ser realizada com professores que atuam na Unidade Integrada Municipal Ruy Frazão Soares no município de Caxias - MA. Durante o desenvolvimento desta pesquisa o objetivo é Analisar como a prática educativa de professores afrodescendente em sala de aula, se relaciona com suas experiências de aluno (a) e nesta expectativa: Identificar, os tipos de experiências dos professores em sua vida escolar; Caracterizar as experiências dos professores em sala de aula;

Analisar comparativamente as experiências de sala de aula como aluno (a) e como professor na perspectiva de desvelar a prática educativa.

Ponderando nossa aspiração, precisamos contar com a sua colaboração no processo de pesquisa. Sua contribuição acontecerá por meio das estratégias de construção dos dados aqui descritas: entrevista não estruturada, desenvolvida por meio de temas, que servirão como dispositivos para começar a narrar fatos e episódios vivenciados que se relacionam com o objeto de estudo da pesquisa; observação participante, no qual a pesquisadora observará algumas das suas aulas com sua autorização para uma maior aproximação com nosso objeto de estudo, sua prática educativa. Os dados construídos na entrevista não estruturada, serão gravados em áudio e posteriormente, transcritos, analisados e interpretados. Os resultados das observações armazenadas no diário de campo, terão o mesmo tratamento: análise e interpretação.

No que diz respeito aos benefícios, a pesquisa contribuirá para o progresso das discussões que abordam a questão da prática educativa de professores afrodescendentes, pois é crescente a necessidade de conhecermos mais como esses professores desenvolvem sua prática educativa em sala de aula em uma sociedade racista como é o caso da realidade brasileira.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você pode desobrigar-se de responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem submetê-lo a qualquer penalidade.

4. GARANTIA DE SIGILO

Caso concorde em participar da pesquisa, garantimos total sigilo referente a, seu nome e identidade. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar a validade do estudo.

Eu, _____,
RG nº _____, concordo em participar livremente da referida pesquisa, como sujeito participante. Fui satisfatoriamente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Os propósitos do estudo, foram expostos de

fora clara e esclarecedora, os procedimentos a serem realizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Percebo que poderei afastar-me a algum momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.

Assinatura

TESTEMUNHAS

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do/a participante em colaborar com o estudo.

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

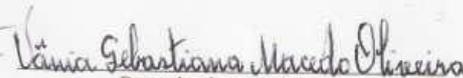
Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido destes sujeitos ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.


Pesquisador responsável
Francis Musa Boakari
CPF: 344.096.961-49


Pesquisadora assistente
Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira
CPF: 332.232.543-15

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética ou qualquer outro aspecto da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Teresina – PI.

Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
Tel.: (86) 3215-5734 - Email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDIX C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Relações raciais e prática educativa: ações emancipatórias em escolas públicas no município de Caxia-MA

Pesquisador/a responsável: Profº Ph.D. Francis Musa Boakari

Instituição/Departamento: UFPI / PPGEd

Telefone para contato: (86) 9427-6647 / (99) 98144-3592

Outro/a pesquisador/a: Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira

Local da coleta de dados: Unidade Integrada Municipal Ruy Frazão Soares

Os pesquisadores do presente projeto asseguram preservar a privacidade das participantes cujos dados serão construídos a partir de: entrevista não estruturada, observação participante e diário de campo. Acordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e excepcionalmente para o desenvolvimento do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no PPGEd/UFPI por um período de 12 meses sob a responsabilidade da Sr. Francis Musa Boakari. Asseguram ainda, que após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), 19 de junho de 2015.

Pesquisador responsável
Francis Musa Boakari
CPF: 344.096.961-49

Pesquisadora assistente
Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira
CPF: 332.232.543-15

APÊNDIX D – DECLARAÇÃO DO(S) PESQUISADOR(ES)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Francis Musa Boakari e Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira, pesquisador(es) responsável(eis) pela pesquisa intitulada “Relações raciais e prática educativa: ações emancipatórias em escolas públicas no município de Caxias-MA”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do Ph.D. Francis Musa Boakari, orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), 19 de junho de 2015.

Pesquisador responsável
Francis Musa Boakari
CPF: 344.096.961- 49

Pesquisadora assistente
Vânia Sebastiana Macêdo Oliveira
CPF: 332.232.543-15

APÊNDIX E – ROTEIRO DA ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGed
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ROTEIRO DA ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

Sr. e Sra. professor(a), o ambiente da sala de aula é influenciado pelo comportamentos dos alunos e do mesmo modo pelo dos professores, sua formação, conhecimento, interesses e suas estratégias na solução de diferentes tipos de problemas, o que deixa claro como ele conduz a sua prática educativa. Com base nessas afirmativas, abordaremos aspectos referentes às relações sociais. Desse modo, nossa entrevista tratará dos seguintes temas:

- 1 – Formação;
- 2 – Afrodescendência;
- 3 – Discriminação;
- 4 – Preconceito;
- 5 – Educação;
- 6 – Prática educativa;
- 7 – Emancipação.

ANEXOS

ANEXO A - DECLARAÇÃO DA ESCOLA DE AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA DA PESQUISA



ESTADO DO MARANHÃO
PREFEITURA MUNICIPAL DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
UIM RUY FRAZÃO SOARES



DECLARAÇÃO

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pela mestranda **VÂNIA SEBASTIANA MACÊDO OLIVEIRA**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do professor Ph.D. Francis Musa Boakari, com o objetivo geral de analisar como a prática de professora afrodescendente se relaciona com suas experiências de aluna. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que a mestranda tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Caxias (MA), 06 de janeiro de 2015

Vanda Maria Aguiar Teixeira

Prof. Vanda Maria Aguiar Teixeira
Diretora Adjunta
Mat. 03894 - 1359/2013