

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ADILENE FERREIRA CARVALHO CAVALHEIRO

**OS OLHOS DE OJUOBÁ:
experiências docentes para a educação das relações étnico-raciais no ensino
fundamental da rede pública municipal de Sorocaba**

Sorocaba - SP

2022

ADILENE FERREIRA CARVALHO CAVALHEIRO

**OS OLHOS DE OJUOBÁ:
experiências docentes para a educação das relações étnico-raciais no ensino
fundamental da rede pública municipal de Sorocaba**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos - *campus* Sorocaba. Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Educativas, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro

Sorocaba - SP

2022

Cavalheiro, Adilene Ferreira Carvalho

OS OLHOS DE OJUOBÁ: experiências docentes para a educação das relações étnico-raciais no ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba / Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro -- 2022. 251f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba
Orientador (a): Rosa Aparecida Pinheiro
Banca Examinadora: Bárbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama, Mariana Martha de Cerqueira Silva, Rosana Batista Monteiro
Bibliografia

1. Educação das Relações Étnico-Raciais. 2. Formação de Professores. 3. PIBID. I. Cavalheiro, Adilene Ferreira Carvalho. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -
CRB/8 6979



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Humanas e Biológicas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro, realizada em 18/08/2022.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro (UFSCar)

Profa. Dra. Rosana Batista Monteiro (UFSCar)

Profa. Dra. Barbara Cristina Moreira Sicardi Nakayama (UFSCar)

Profa. Dra. Mariana Martha de Cerqueira Silva (USP)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação aos professores e às professoras que trazem em suas trajetórias o compromisso com a educação antirracista.

AGRADECIMENTO

O reconhecimento público traduzido em agradecimento não se trata apenas do rigor necessário à composição deste trabalho. Percebo-o como uma importante reflexão sobre o percurso de construção da pesquisa, ainda que alguns trajetos sejam percorridos de forma solitária. Compreendo que no processo de composição da dissertação é necessário reconhecer que ninguém caminha sozinho.

Agradeço aos meus familiares que sustentam a minha caminhada pelos laços de pertencimento e vínculo.

Ao meu companheiro de todos os momentos, Carlos Carvalho Cavalheiro, pelo amor, respeito e o apoio incondicional, me impulsionando e encorajando a prosseguir diante dos obstáculos encontrados. Pela paciência, escuta e cumplicidade nesta jornada. Ao meu querido filho, André, que, em sua infância, abre-se à compreensão carinhosa sobre o meu tempo dedicado a esta pesquisa.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Aparecida Pinheiro, pela confiança em mim depositada, pelas orientações estruturantes da pesquisa, entre elas, aquelas que despertavam em mim o olhar em confluência para a Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias, pela paciência, partilha dos ensinamentos e o respeito que sempre teve comigo.

Às professoras da banca examinadora, Dra. Bárbara C.M. Sicardi Nakayama, Dra. Mariana Martha de Cerqueira Silva e Dra. Rosana Batista Monteiro, pelo tempo dedicado à leitura atenta e contribuições generosas - e necessárias - à pesquisa.

Aos professores e professoras do PPGED – Sorocaba, que compartilharam com dedicação saberes e conhecimentos, experimentando junto aos discentes alternativas de soluções diante do contexto pandêmico COVID-19, tão desafiador.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação de 2020, por se fazerem presentes nesta caminhada, compartilhando por meio de suas telas sonhos, esperanças, reflexões e abraços, ainda que virtuais. Em especial a Sheila e à nossa querida Elaine (*in memoriam*) – Turma 2020; a Érika e Tânia – Turma 2021, ao Adarlindo e Rogério – Turma 2022.

Ao grupo de pesquisa Educação Territórios Negros e Saúde (ETNS), lugar onde potencializo e amplio os estudos que compõem o mosaico da minha itinerância formativa. Agradeço aos professores e professoras participantes da pesquisa que se disponibilizaram, dedicando seu tempo, à realização das entrevistas narrativas, compartilhando suas experiências, rico presente deste trabalho.

À Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, na qual trabalho há 12 anos, representada pelos integrantes responsáveis pela autorização, disponibilização de documentos necessários à efetivação da pesquisa.

Normalizamos palavras e imagens que nos informam quem pode representar a condição humana e quem não pode. A linguagem também é transporte de violência, por isso, precisamos criar novos formatos e narrativas.

Grada Kilomba

RESUMO

A pesquisa em tela analisou como se revelam práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) que pretendem se desvencilhar da perspectiva do distanciamento advinda do currículo turístico. Ela parte da consideração inicial de que as matrizes africanas e indígenas são silenciadas ao longo do ano, tornando-se visíveis no âmbito escolar apenas em datas específicas e de forma pontual. Estudos científicos sobre a temática curricular e a educação antirracista evidenciam a insistente reprodução dos conhecimentos advindos do pensamento eurocêntrico e das mentalidades colonializadas, como escolhas que fundamentam os processos de ensino-aprendizagem no contexto da Educação Básica, bem como revelam fragilidades no processo de formação contínua de professores(as) para a ERER. Diante dessas constatações, elaboramos a questão dessa pesquisa: como as práticas pedagógicas no âmbito do ensino fundamental na rede municipal de Sorocaba podem confluir com a Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatória? O recorte desta pesquisa está situado no território da escola de ensino fundamental, segunda etapa da Educação Básica, em duas Instituições de Ensino da rede pública municipal da cidade de Sorocaba-S.P., que atendem do 1º ao 9º ano e aderiram ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, cujo eixo temático eleito foi a “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com percurso metodológico que se deu por meio de entrevista narrativa e revisão bibliográfica sobre os estudos que enfocam a identificação étnico-racial e a formação de professores(as). Procuramos caminhar a partir da percepção e olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa sobre suas experiências formativas articuladas às práticas pedagógicas que se abriram para trazer a matriz africana em seu foco central. O título “Os olhos de Ojuobá...” refere-se à escolha de uma escrita que dialoga ao mesmo tempo com o referencial teórico-metodológico e permite uma escuta sensível para ouvir e construir com os(as) professores(as) os dados sobre as percepções advindas do saber de experiência confluyente com a ERER. Os resultados apontaram a existência de práticas pedagógicas que trouxeram a matriz africana como seu foco central, processo incipiente, construído no território de fronteira entre a escola e a universidade, no entanto, potente contribuição ao fortalecimento das abordagens afroperspectivistas de forma sustentável no âmbito da escola. As articulações possíveis trazem considerações sobre os processos formativos para ERER, potencializados criativamente na encruzilhada entre a dimensão pessoal e profissional.

Palavras-chave: Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatória. Formação de Professores. PIBID.

ABSTRACT

The research on screen analyses how pedagogical practices are revealed for the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) that intend to get rid of the distancing perspective, arising from the touristic curriculum. It comes from the initial consideration that African and indigenous matrices are silenced throughout the year, becoming visible in the school environment, only on specific dates, and in a punctual mode. Scientific studies on curricular themes and anti-racist education show the insistent reproduction of knowledge that arises from Eurocentric thinking and colonialised mindsets, as choices that underlie the teaching-learning processes in the context of Basic Education, and reveal limitations in the process of continuing education of ERER teachers. In view of these findings, we elaborated the question of this research: how can pedagogical practices in the context of elementary education in public municipal schools of Sorocaba converge with the Education of Ethnic-Racial Emancipatory Relations? The scope of this research resides in the elementary school grounds, second stage of Primary School Education, in two public municipal Educational Institutions of the city of Sorocaba, which caters for children from the 1st to the 9th grade, and adheres to the Institutional Initiation Scholarship Program to Teaching – PIBID, whose chosen theme was “Education of Ethnic-Racial Relations and Human Rights”. This is a qualitative research, with a methodological approach that took place through a narrative interview and bibliographic review on studies that focus on ethnic-racial identification and teacher training. We seek to start our journey from the perception and perspectives of the teachers participating in the research on their formative experiences, articulated with pedagogical practices that invited the African matrix to become the focus of their attention. “The eyes of Ojuobá...” is a title that refers to choosing a type of register that dialogues at the same time with the theoretical-methodological framework and allows a sensitive hearing, to listen and build with teachers the data about the perceptions arising from the knowledge of experience confluent with the ERER. The results indicated the existence of pedagogical practices that brought the African matrix as their central focus. An incipient process, constructed in the border territory between school and university, however, a powerful contribution to the strengthening of afro-perspectivist approaches in a sustainable way within the school. The possible articulations convey considerations about the training processes for ERER, creatively empowered at the crossroads between the personal and the professional dimension.

Keywords: Emancipatory Ethnic-Racial Relations Education. Teacher training. PIBID

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Divindades em exposição: tecendo novos significados.....	106
Figura 2 - ERER - ponto central das práticas pedagógicas e os Olhos de Ojuobá como porta que se abre à cosmopercepção africana.....	110
Figura 3 - África nas mãos das crianças em pinturas e desenhos.....	111
Figura 4 - Brincando para aprender e para ressignificar as aprendizagens.	115
Figura 5 - Abayomis: de 2019 em contexto presencial a 2020 em exposição virtual de atividades não presenciais.....	117
Figura 6 - Panos Adire.....	119
Figura 7 - Adire – referência para o pensamento geométrico.	120
Figura 8 - Simetrias em movimentos.....	120
Figura 9 - Mancala – jogo de estratégia.	124
Figura 10 - Tabuleiros confeccionados pelos(as) estudantes.	125
Figura 11 - Mancala - atividade esportiva.	125
Figura 12 - Africanidades em exposição	127
Figura 13 - HTPC para coletivizar.	132
Gráfico 1 - Número de estudantes atendidos (as) pelas Instituições de Ensino – etapas e modalidades.....	79
Gráfico 2- Tempo de atuação na carreira docente dos (as) pesquisados (as).....	83
Quadro 1 - Caracterização do Grupo 1 – Professores(as) supervisores(as) do PIBID -2019...	82
Quadro 2 - Caracterização do Grupo 2 – Professores(as) atuantes nos subprojetos de Pedagogia e Matemática, sem vínculo de supervisão com o PIBID -2019.....	82
Quadro 3 - Formação inicial dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.	83
Quadro 4 - Formação Contínua que contribuiu com os saberes sobre a ERER, durante a trajetória profissional dos(as) professores(as) e os espaços formadores.	84
Quadro 5 - Autodeclaração de raça/cor, vinculação ao PIBID e atuação nos trabalhos propostos, com base no Eixo Temático: Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIEPE	Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANP	Atividade Não Presencial
ASCA	Associação Sorocabana de Capoeira
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCQ	Centro Cultural Quilombinho
CMPDCN	Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba
CMT	Comissão Mista de Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CRE	Centro de Referência em Educação
DCHE	Departamento de Ciências Humanas e Educação
DCNERER	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana
EF	Ensino Fundamental
EN	Entrevista Narrativa
ERER	Educação das Relações Étnico-Raciais
ETNS	Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde
FIC	Formação Inicial e Continuada
FORPIR	Fórum Regional de Igualdade Racial da Região de Sorocaba
FPE	Fórum Popular de Educação
GAAR	Grupo de Ações Articuladas
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
NEPEN	Núcleo de estudos e pesquisas sobre narrativas educativas, formação e trabalho docente
NUCAB	Núcleo de Cultura Afro-brasileira
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
SECOM	Secretaria de Comunicação
SEDU	Secretaria de Educação
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNISO	Universidade de Sorocaba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL	26
2.1 BRANQUEAMENTO, BRANQUITUDE E COLORISMO.....	26
2.2 CORPO QUILOMBO – SINGULARIDADE E DIFERENÇA.....	31
2.3 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DA PESSOA ADULTA.....	37
3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONHECIMENTOS E SABERES EM AFROPERSPECTIVA	43
3.1 INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA - A ERER COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	43
3.2 VALSA NO SALÃO E SAMBA NO TERREIRO: O LUGAR SOCIALMENTE CONSTRUÍDO DOS SABERES E CONHECIMENTOS.....	49
3.3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EMANCIPATÓRIAS: FORMAÇÃO PARA SE VER E VER O MUNDO.....	54
4. OS OLHOS DE OJUBÁ: BIOGRAFANDO OS DADOS COM OS(AS) PROFESSORES(AS)	58
4.1 COMPONDO O MÉTODO COM OS(AS) PROFESSORES(AS): PARA VER E OUVIR O QUE SEUS OLHARES NOS DIZEM.....	58
4.2 PIBID: ESCOLA E UNIVERSIDADE – CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO COLABORATIVA.....	63
4.3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MOVIMENTO.....	66
5. ERER NO TERRITÓRIO DE FRONTEIRA: DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS ENTRE O PIBID E A ESCOLA	79
5.1 TERRITÓRIO DA ESCOLA - VISIBILIZANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS.....	80
5.2 MOVIMENTOS EM PAUTA - O QUE ESCOLHEMOS VER.....	82
5.3 O DESVELAR DE SI E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.....	87
5.4 COLORISMO - MUITO MAIS QUE IMAGEM ÓPTICA FORMADA PELA RETINA.....	90
6 QUANDO A ÁFRICA FICOU PEQUENA PARA OS ORIXÁS: OLHARES PEDAGÓGICOS SOBRE A ABORDAGEM DE MATRIZ AFRICANA	99
6.1 A MATRIZ AFRICANA EM FOCO: A ÁFRICA ALÉM DO CINEMA.....	101
6.2 ÁGUAS EM MOVIMENTO: COSMOVISÃO RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA EM DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS, SOB OS OLHARES DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	104
6.3 SABER DE EXPERIÊNCIA: ENTRE LIVROS, RODAS, PRINCESAS AFRICANAS, INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS.....	111
6.4 SIMETRIAS DO CONHECIMENTO EM SABERES ANCESTRAIS.....	118

7 ITINERÂNCIA FORMATIVA EM CRUZAMENTO ENTRE ERER E FORMAÇÃO.....	129
7.1 VER COM OS OLHOS DE OJUOBÁ PARA ATIVAR A CONVERGÊNCIA DE FOCO ENTRE ERER E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS).....	129
7.2 EXPERIÊNCIAS DOCENTES POTENCIALIZADAS PELA PRÓPRIA APRENDIZAGEM PARA FAZER IMERSÃO EM ÁFRICA.....	136
8. ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS.....	145
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES.....	165
APÊNDICE 1 - ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS.....	165
APÊNDICE 2 - ENTREVISTA I CONCEDIDA POR ADJA ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 22 DE AGOSTO DE 2021.....	166
APÊNDICE 3 – ENTREVISTA II CONCEDIDA POR BOMANI ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 12 DE JULHO DE 2021.....	172
APÊNDICE 4 - ENTREVISTA III CONCEDIDA POR CADDY ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 14 DE JULHO DE 2021.....	177
APÊNDICE 5 - ENTREVISTA IV CONCEDIDA POR EFUA ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 19 DE JULHO DE 2021.....	182
APÊNDICE 6 - ENTREVISTA V CONCEDIDA POR KWAME ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 16 DE JULHO DE 2021.....	191
APÊNDICE 7 - ENTREVISTA VI CONCEDIDA POR MAI ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 08 DE JULHO DE 2021.....	195
APÊNDICE 8 - ENTREVISTA VII CONCEDIDA POR MALIKA ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 06 DE SETEMBRO DE 2021.....	207
APÊNDICE 9 - ENTREVISTA VIII CONCEDIDA POR NAWAL ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 22 JULHO DE 2021.....	213
APÊNDICE 10 - ENTREVISTA IX CONCEDIDA POR BÀBÁLÒRÍSÀ NIVALDO DE OGUN-EDÉ ILÉ ALAKETU AŞÉ OMÓ LOGÚNÈDÉ, ATRAVÉS DO WHATSAPP, EM 22 JULHO DE 2021.....	219
APÊNDICE 11 - ENTREVISTA X CONCEDIDA PELA PROFESSORA DANIELA ANDRADE FRANCISCO, MOTIVADA PELA PUBLICAÇÃO DE SEUS PROJETOS “NO CAMINHO DO SOL” E “O MUNDO DO FAZ DE CONTA ACONTECE”, EM REDES SOCIAIS, ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 01 DE AGOSTO DE 2021..	224
APÊNDICE 12 - ENTREVISTA XI CONCEDIDA PELA PROFESSORA MARIA LUIZA PAINELI DA SILVA GÁSPARI, MOTIVADA PELA NOTÍCIA “ESCOLA DO CAJURU FAZ PROJETO SOBRE PRECONCEITO: JORNAL CRUZEIRO DO SUL, SOROCABA, 25 NOV. 2005”, ATRAVÉS DE <i>WHATSAPP</i>, EM 07 JULHO DE 2021.....	236

APÊNDICE 13 - ENTREVISTA XII CONCEDIDA POR JAIME BALBINO, ATRAVÉS DO <i>GOOGLE MEET</i>, EM 26 DE SETEMBRO DE 2021.....	242
APÊNDICE 14: ESTRATÉGIAS DO PME REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A ERER.....	244
APÊNDICE 15: ESTRATÉGIAS DO DOCUMENTO FINAL – CMESO REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A ERER, EXCLUÍDAS DO PME.....	245
APÊNDICE 16: ESTRATÉGIAS PME REFERENTES A IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS N. 10.639/03 E N. 11.645/08 – LEI 11.N.11.133-2015 E DOCUMENTAL FINAL – CMESO – 2015.....	246
APÊNDICE 17: ESTRATÉGIA PME REFERENTE AO COMBATE DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL A SER ASSEGURADO NOS REGIMENTOS ESCOLARES.....	249
APÊNDICE 18: CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LIVROS COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - BRASIL, 2004.....	250

1 INTRODUÇÃO

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista. (FREIRE, 1992, p. 42).

Que mais hei de querer, Madama, hoje é um dia abençoado: quarta-feira, dia de Xangô, e eu sou Ojuobá, seus olhos bem abertos para tudo ver e de tudo saber, dos pobres com preferência mas também dos ricos, quando necessário. (AMADO, 1969, p. 151)

"Kawo Kabiesile!"

Kawo Kabiesile! Saudação a Xangô, o Orixá da Justiça, aquele que empunha o ôxe, o machado de dois gumes que simboliza, de um lado, a proteção aos seus filhos e, de outro lado, a punição aos seus inimigos. "Kawo Kabiesile!" O grito ecoa dentro do terreiro quando o arquétipo da Justiça aparece envolto em seu manto de divindade. Justiça para quem teve sua história e sua cultura invisibilizadas por uma cruel e avassaladora exploração - imposição econômica do sistema escravista que se apropriando dos povos africanos os desumanizou disseminando a produção do discurso na hierarquização de "raças", promovendo preconceitos, estereótipos que classificam os seres humanos em superiores e inferiores (MUNANGA, 2015, p.12). Enfim, gerando o comportamento racista que se arrasta séculos depois do fim do sistema que o gerou.

A saudação nas cerimônias religiosas de matriz africana remete-se a uma questão de postura diante do Orixá, conforme descreveu Logun-Edé. *Kawo Kabiesile!* é a saudação a Xangô, o Orixá da Justiça significando "Venha ver o Rei! Venha para a presença do Rei!"

Por que a presença do rei é importante? Porque é uma questão de postura: diante do rei você tem que se portar da maneira adequada, você tem que usar a reverência adequada, você tem que ter senso estético adequado, enfim, você se prepara para estar na presença do rei. Não podemos esquecer que no caso de Xangô a linhagem de Oiô é tida como uma linhagem divina. A figura ancestral é Xangô; então os reis de Oiô - descendentes de Xangô - são encarados como divindades, ou representantes da divindade no mundo, e também encarregados não só da condução e destino do povo, mas também da proteção, da assistência, **enfim tudo aquilo que implica em sair de si para um bem coletivo, para um olhar coletivo.** [...] A existência do dever e do direito, de leis e punições, inclusive, quando o indivíduo transgredir a lei. [...] Nesse momento a figura de Xangô - o OBA (rei) adquire importância principal, porque agrega todo o costume e tradições de gerações, adequando-se ao momento que vivemos. [...] Esse também é o papel do governante, entender o legado das gerações anteriores e manter esse legado vivo e adequado ao momento que ele (legislador) está

vivendo. Essa é a importância principal de Xangô, nesse momento. (informação verbal, grifo nosso)¹.

Trazer esta saudação para abrir a dissertação diz respeito aos marcos legais no contexto educacional sobre o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e, propositalmente, à possibilidade de lembrar sua invisibilização sistemática no currículo da Educação Básica, até o ano de 2003.

Decorridos 19 anos de sua apresentação como Projeto de Lei, em 2003, a Lei n. 10.639 modificou a Lei n. 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluindo o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nos currículos do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica - artigo 26-A (BRASIL, 2020, p. 21) e artigo 79-B o qual inseriu no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2020, p. 51). Em 2008, o artigo 26-A foi alterado pela Lei n. 11.645 integrando a História e Cultura dos povos indígenas à LDBEN.

A partir do momento histórico de 2004, após a promulgação da Lei n. 10.369/03, a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER), ganhou contornos orientadores para todas as pessoas que atuam no âmbito da administração do sistema de ensino, administração escolar ou da sala de aula.

Nesse contexto histórico e educacional, também se inauguraram os desafios para transcender as práticas docentes e escolares presas nas armadilhas do “currículo turístico”, cujo tratamento se dá por meio de atividades independentes, isoladas, em datas específicas e, conforme salienta Santomé, “[...] a partir de perspectivas de distanciamentos, como algo que não tem a ver conosco, algo estranho, exótico ou até mesmo problemático” (SANTOMÉ, 2020, p.168). Distinguimos ainda, nesta pesquisa, as demandas do artigo 26-A que torna obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar e do artigo 79-B que inclui o dia 20 de novembro no calendário escolar como Dia Nacional da Consciência Negra².

¹ LOGUN-EDÉ, Nivaldo. **Entrevista IX**. Bâbálòrísà (babalorixá) Nivaldo Bernardo de Moura, Sacerdote de Candomblé - Nação Ketu, professor da Rede Estadual de Educação, fundador e dirigente do Ilé Alaketu Asé Omó Logúnèdè, templo reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da cidade de Sorocaba-SP. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (45:36min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

² De acordo com o artigo 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o dia 20 de Novembro é o Dia da Consciência Negra. Essa data já era proposta pelos movimentos sociais há tempos, pelo menos desde a década de 1970, e utilizada como marco de reflexão pelo movimento negro, mesmo que à revelia dos órgãos oficiais.

Nesse sentido, compreendemos que a demanda do artigo 26-A desafia a coexistência equitativa dos conhecimentos africanos, afro-brasileiros, indígenas e europeus nas práticas pedagógicas do currículo escolar ao longo do ano letivo e nos processos de formação contínua dos(as) professores(as), uma vez que, historicamente, as práticas escolares naturalizam a sobrevalorização de conhecimentos de matriz europeia em detrimento de ciências africanas, afro-brasileiras e indígenas, por exemplo. Para Candau e Oliveira (2010) esse cenário caracteriza a geopolítica do conhecimento, isto é uma “[...] estratégia da modernidade europeia que afirmou suas teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos ‘outros’.”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 33).

Provocada por estas constatações e diante do contexto da Educação Básica onde atuo como orientadora pedagógica, a reflexão sobre as práticas pedagógicas para a EREER provocava em mim inquietações sobre a formação contínua de professores(as) no contexto escolar e a grande dificuldade que existe para enxergarmos e enfrentarmos a geopolítica do conhecimento, uma vez que a nossa formação cultural ignora a cultura dos povos não europeus e reafirma, diuturnamente, como hegemônicos os conhecimentos europeizantes, advindos do pensamento eurocêntrico da Modernidade, como salientado por Quijano (2005). Além disso, o branqueamento nos processos formativos e nas práticas docentes e escolares evidencia uma “realidade em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes”, conforme demonstram diversos debates sobre práticas educativas não-eurocêntricas (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Diante desse contexto, e sabendo da existência de trabalhos para a Educação das Relações Étnico-Raciais em Sorocaba por notícias publicadas na imprensa local³, assim como da experiência vivenciada, em 2019, com professores(as) participantes dos subprojetos de Pedagogia e Matemática, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na instituição educacional onde eu atuava como professora orientadora pedagógica, na qual participei de forma colaborativa e voluntária, desencadeou em mim a decisão para investigar como as práticas pedagógicas poderiam compor conhecimentos de matrizes africanas e indígenas, de forma crítica e intencional, distante da concepção turística apregoada por Santomé (2020). Afinal, as práticas pedagógicas podem garantir que conhecimentos e saberes africanos,

³ 1. Exposição e oficinas de práticas pedagógicas no 2º Fórum de Educação para Relações Étnico-Raciais - 2019. Disponível em: <<https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/2a-forum-de-educacao-para-as-relacoes-etnico-raciais-e-realizado/>>; 2. No Centro de Educação Infantil (CEI – 84) - “Projeto pedagógico busca tornar naturais as diferenças desde a primeira infância”, matéria publicada no jornal “Cruzeiro do Sul”, em 01 de dezembro de 2017.

afro-brasileiras e indígenas não se restrinjam às ações pontuais na semana do dia 20 de novembro, conforme suscita o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? Assim, perguntar como as práticas pedagógicas no âmbito do ensino fundamental na rede municipal de Sorocaba podem confluir com a Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias é a questão central deste trabalho.

Para procurar responder essa questão, partimos da premissa de que a coexistência de lentes permite interseccionar o campo da formação de professores(as) e da EREER para que conhecimentos de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas assumam nas práticas pedagógicas lugar de conhecimento acumulado pela humanidade. Esse anúncio também permitiu a entrada de lentes que se movimentam para seguir juntas na compreensão pautada em uma educação libertadora, a qual exige a presença dessas matrizes durante todo o ano letivo como direito de aprendizagem, e, cujo tratamento não esteja atrelado à perspectiva do distanciamento advindo do currículo turístico.

A problemática da pesquisa desafiava-me desde o início de minha docência como professora de História, e seguia me acompanhando, agora como professora orientadora pedagógica. Assim, percebi que, se por um lado, a questão ultrapassava o âmbito das ações propostas no calendário escolar, por outro lado, provocava o meu ideal antirracista e a minha racialização, pois ainda me via corroborando com o racismo estrutural reproduzido sistematicamente no contexto escolar pelo silêncio sobre a garantia nas práticas pedagógicas do reconhecimento e valorização das matrizes africanas e indígenas durante o ano letivo.

Além disso, havia alterado minha autodeclaração para parda (classificação IBGE) – negra de pele clara, como ato político, em um movimento característico de busca por minha identificação étnico-racial, pois fui registrada como branca pelo meu pai (descendente de portugueses) e entre o que diz o documento e as minhas características fenotípicas, evidenciavam-se a ancestralidade indígena e africana razoavelmente conhecida pela tradição familiar do lado materno⁴.

A busca por minha identificação étnico-racial levou-me também a procurar o motivo pelo qual a declaração branca se impunha como norma para o registro de raça/cor em minha família, a despeito de nossa evidente ancestralidade africana e indígena. Ao mesmo tempo, percebi que, durante todo o tempo em que estive como discente nas escolas onde estudei, todas

⁴ Sou neta de Misael Lourenço dos Santos, filho de José Lourenço dos Santos (negro alforriado), e de Maria Luduvina da Conceição, filha de Benedita Piranha, irmã de José Piranha, Edite Piranha e João Piranha, do povo indígena Caeté.

elas públicas, o conhecimento e os saberes que não foram produzidos por uma identificação europeia não recebiam o *status* de “dignidade”, de algo que deveria ser aprendido também.

Percebi que a minha formação profissional estava imbricada com minhas experiências enquanto estudante. Por ser indissociável a vivência pessoal da escolar, escolhi buscar referencial teórico e experiências docentes que pudessem explicar como os conhecimentos de matrizes africanas e indígenas podem compor o currículo escolar de forma crítica e intencional, distante da concepção turística apregoada por Santomé (2020). Ou até mesmo confirmar se tais práticas pedagógicas poderiam existir (ou não) dentro do contexto do racismo estrutural que permeia praticamente todas as relações humanas e sociais.

Em um mundo permeado por um paradigma eurocêntrico é preciso uma postura política para enxergar, reconhecer e valorizar as produções de saberes e conhecimentos de matriz africana nas práticas pedagógicas. Essa postura exige de nós, como pesquisadores (as), um *Olhar Ojuobá*, ver para enxergar além. Como apontado, Ojuobá é uma palavra da língua Yorubá, que significa "Os Olhos do Rei", ou seja, ver com “os olhos de Xangô”. Nesse sentido, remete-se à nossa busca em ver a ciência, o tempo dos povos e as relações entre as pessoas sob a perspectiva da cosmovisão africana, que é plural, pluriversal, policêntrica e polissêmica e, por isso, traz outra lógica de construção do conhecimento em favor dos sujeitos e da promoção de diálogo interepistemológico. Para tanto, era necessário ouvir dos(as) professores(as) os saberes de experiências emergentes e encontrar a mola propulsora das práticas pedagógicas para ERER pois “o saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2002, p. 19). É nesse sentido que, para ver o saber de experiência, a partir da percepção dos(as) professores(as), se fazia necessário um olhar mais apurado, mais atento: um *Olhar Ojuobá*.

Neste sentido, destacamos que a percepção é entendida aqui como “[...] organização e interpretação de sensações/dados sensoriais [que resultam em uma] consciência de si e do meio ambiente, [como uma] representação dos objetos externos/exteriores”. (MATOS; JARDELINO, 2016, p. 27). Envolvendo os órgãos sensoriais, a percepção é entendida ainda como um conceito que advém de um processo complexo, “[...] é o processo por meio do qual um indivíduo reconhece, seleciona, organiza e interpreta a informação que recebe do ambiente, através dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato)”. (BACHA; STREHLAU; ROMANO, 2006, p. 11).

A constituição da cosmovisão particular em diálogos com diferentes perspectivas provoca movimentos epistemológicos capazes de promover a tomada de consciência de quem pesquisa e do(a) participante da pesquisa, a experiência toca o sujeito que se abre sem reservas

aos acontecimentos e, dada à intensidade do vivido, pode ser formado e transformado. Segundo Larrosa (2002) “[...] é a experiência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação.” (LARROSA, 2002, p. 26).

Neste trabalho, procuramos estabelecer relações com excertos do romance “Tenda dos Milagres”, escrito por Jorge Amado e publicado originalmente em 1969, os quais contribuíram para percebermos a verossimilhança do contexto sociocultural que ainda perdura em nosso tempo e que pode ser observável nos dias de hoje, a despeito da época retratada na obra amadiana. Além disso essa obra oportunizou meu primeiro contato com o termo “Olhos de Ojuobá” que trago como título deste trabalho.

O uso deste recurso pretende revelar uma atitude política a partir dos “Olhos de Ojuobá”, pois se refere também à escolha de uma escrita que dialoga com o referencial teórico-metodológico, ao mesmo tempo que permite por meio da Entrevista Narrativa (EN) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) a interação entre a construção dos dados com os(as) professores(as). Ouvir os sujeitos da experiência por meio das entrevistas narrativas permitiu a emergência do saber de experiência dos(as) professores(as) refletido em suas práticas pedagógicas e docentes potencializada pela participação no PIBID 2019, cujo eixo temático escolhido para o trabalho colaborativo foi a EREER. Ou seja, permitiu perceber, por meio do saber de experiência, conexões entre as práticas pedagógicas e a Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias, sem perder de vista a responsabilidade que a própria investigação traz.

Por Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatória trazemos o entendimento da professora Petronilha Beatriz e Silva nas DCNERER que adiciona à EREER o adjetivo “positiva”, traduzido em pedagogias de “combate ao racismo e às discriminações.” (BRASIL, 2004, p.16), em diálogos com o adjetivo “emancipatória”, definido pela prof^a. Inês Barbosa de Oliveira (2005), a qual compreende o processo de tensão entre regulação e emancipação constituído em “polos analiticamente estabelecidos para nos auxiliar na tarefa de busca de práticas e de saberes mais emancipatórios do que aqueles que hoje se apresentam como dominantes.” (OLIVEIRA, 2006, p.26). Assim, assumimos nesta pesquisa a compreensão da EREER emancipatória como práticas constituídas na complexidade do cotidiano da escola, na tensão entre regulação e emancipação.

Os adjetivos “positiva” e “emancipatória” distinguem-se apenas entre o contexto de totalidade e a particularidade das práticas pedagógicas, pois esta última, na pesquisa, pretende contribuir com olhar mais específico às práticas presentes no cotidiano escolar. A EREER positiva fundamenta-se no contexto das demandas de ações de políticas afirmativas da

população afrodescendente, na área da educação (BRASIL, 2004, p. 498), enquanto que a EREER emancipatória, sem perder de vista essa fundamentação, procura se inserir no contexto das práticas pedagógicas traduzidas pelo saber de experiência dos(as) professores(as), nos espaços e nas práticas mais emancipatórias do cotidiano escolar.

Nas escolas, esse movimento dialético pode ser percebido por meio de práticas pedagógicas comprometidas com o reconhecimento e a valorização das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas, compreendido também, nesta pesquisa, como processo emancipatório dentro de um contexto de lutas sociais e resistências travadas em diferentes níveis (municipal, estadual e federal), etapas da educação básica ao ensino superior e dimensões (pessoais, profissionais, individuais e coletivas).

Nesta pesquisa, emprestamos a abordagem sociológica de Pollak (1989) para compreender como as fissuras se constituem dentro de um cenário que expõe o fosso existente entre a memória “proibida”, neste caso, das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas e a ideologia oficial do Estado em sua lógica estruturalmente racista porque “[...] uma vez rompido o tabu, uma vez que as memórias subterrâneas conseguem invadir o espaço público, reivindicações múltiplas e dificilmente previsíveis se acoplam a essa disputa de memória.” (POLLAK, 1989, p. 4).

Assim, compreendemos que as memórias subterrâneas oriundas das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas, ao adentrarem no espaço público por meio dos conhecimentos e saberes que foram silenciados no currículo oficial da Educação Básica, explicitam a disputa no campo da formação de professores(as) e das práticas pedagógicas materializadas entre processos de distanciamentos e aproximações da história, cultura, ciências, tempos e saberes dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no cotidiano escolar. Percebemos que essas matrizes, ao insurgirem no contexto educacional como obrigatórias no currículo da Educação Básica, provocaram e provocam movimentos e resistências entre níveis, etapas e dimensões.

Diante desse contexto, o objetivo geral da pesquisa foi o de analisar como as práticas pedagógicas no âmbito do ensino fundamental na rede municipal de Sorocaba podem confluir com a EREER emancipatória. Para reunir elementos possíveis com vista ao alcance desse propósito, escolhemos como objetivos específicos, identificar, a partir da percepção dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, como os saberes e conhecimentos de matriz africana poderiam se constituir em escolhas das práticas pedagógicas ao longo do ano letivo; reconhecer nas vivências docentes como o saber de experiência se constitui enquanto processo de formação contínua de professores(as) para a EREER e analisar como as práticas pedagógicas podem se desvencilhar das armadilhas do currículo turístico.

Buscamos as percepções dos(as) professores(as) participantes do PIBID 2019 sobre as práticas pedagógicas para a EREER, pois o PIBID, ao se situar na encruzilhada entre formação inicial e formação contínua de professores(as) no âmbito da Educação Básica, se configurou como uma potente estratégia formativa ao trazer a EREER como eixo temático do trabalho, no ano de 2019.

Sem desconsiderar os conflitos explicitados nos currículos das Instituições de Ensino em relação às escolhas entre os conhecimentos de origem europeia, africana e indígena, caminhamos na procura de compreender e contribuir com as discussões que buscam elucidar de que modo as práticas pedagógicas para a EREER podem convergir em criação de novos sentidos e estratégias contra o racismo e injustiças que ainda imperam, classificando os seres humanos, imputando status de superior àqueles que ocupam uma posição de privilégio e operando conhecimentos e saberes em uma divisão unilateral produzida desde a colonização até os nossos dias.

Nesse sentido, o escopo não é identificar quantas escolas, ou melhor, quantos professores realizam um trabalho com foco na EREER na cidade de Sorocaba. Em princípio esses dados quantitativos poderiam mascarar ou ofuscar a realidade concreta da EREER, pois sabemos da existência de diversas ações pontuais que referenciam as matrizes africanas e indígenas em datas específicas. O que se procurou nesta investigação foi ver, a partir do sistema de relevância e de sentido para os(as) professores(as), um trabalho com a EREER implicada também em uma reconstrução do ser social na medida em que se buscou relacionar as práticas pedagógicas para a EREER ao processo de itinerância formativa em relação à matriz africana.

Ademais, a indicação de dados numéricos e a análise dos resultados sobre a quantidade dos estabelecimentos e profissionais que realizam ações restritas a datas comemorativas determinadas em cronogramas do calendário escolar, referentes às EREER, podem dar a falsa sensação sobre a implementação, no âmbito escolar, das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – 1996, em seus artigos, 26-A e 79-B.

Numa proposição hipotética, os dados quantitativos poderiam apontar que 90% de todo universo das escolas da rede municipal de Sorocaba promovem alguma ação relacionada à EREER, porém, são ações isoladas, propostas por atividades esporádicas que não convergem, por exemplo, com o “reconhecimento que implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira.” (BRASIL. 2004, p. 3).

Este trabalho tem o seu delineamento pautado na abordagem qualitativa, pois interessa à pesquisa muito mais as experiências vividas intensamente que dão suporte às práticas docentes. Desse modo, “[...] a ênfase recai sobre aspectos que lhes são particulares. Assim, o objeto da pesquisa qualitativa se constrói progressivamente, em ligação com o campo, a partir da interação dos dados coletados com a análise que deles é extraída”. (DESLAURIERS e KÈRISIT, 2012, 134).

Para melhor compreensão sobre o tema da pesquisa e sua complexidade, utilizamos a revisão bibliográfica das produções significativas na qual é possível sondar o arcabouço teórico que poderia elucidar os caminhos na busca pela resposta a este trabalho. Recorremos inclusive, como fonte de informação para ampliar o conhecimento sobre a temática, a textos orais e escritos que não pertencem à literatura científica, mas que, pelo conhecimento íntimo do tema, preencheram lacunas importantes, como é o caso dos excertos da obra amadiana “Tenda dos Milagres” (1969) e das falas⁵ do Bâbálòrísà Nivaldo de Logun-Edé, do Mestre de capoeira Jaime Balbino, do Presidente do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba (CMPDCN) José Marcos de Oliveira, e das professoras Maria Luiza Paineli da Silva Gaspari e Daniela Andrade Francisco.

Desse ponto de vista Deslauriers e Kèrisit nos dizem que:

Como a pesquisa qualitativa se ancora na dialética das representações, ações e interpretações dos atores sociais em relação ao seu meio, será usual que o pesquisador se refira a textos que não pertencem ao *corpus* científico próprio ao seu domínio de investigação. Dado que uma pesquisa qualitativa requer um contato direto com o fenômeno pesquisado, seu objeto se constrói não apenas a partir de um *corpus*, por vezes restrito, de relatórios de pesquisas cujos resultados são verificados e confirmados, mas também a partir de um conjunto de textos que tecem como uma teia de ressonâncias em torno do objeto. Realizar uma pesquisa qualitativa sobre determinadas problemáticas dos guetos negros das grandes cidades americanas, sem conhecer os romances de Toni Morrison, significa privar-se de uma fonte de informação, lacuna esta que impede um conhecimento íntimo de seu tema – o que constitui a marca da pesquisa qualitativa. (DESLAURIERS; KÈRISIT, 2012, p. 135).

Ao procurar responder a pergunta formulada de como as práticas pedagógicas poderiam garantir conhecimentos e saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas, conforme suscita o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de maneira a não se restringir as ações pontuais na semana do dia 20 de novembro, escolhemos a EN como método específico de coleta dos dados com os(as) professores(as) participantes da pesquisa, uma vez que o método permite ao(à) professor(a), como um ser social em sua singularidade, o desdobramento do tema dentro de seu próprio quadro de relevância, no contexto geral da narrativa, e para a pesquisadora

⁵ Estas falas não compõem o quadro das Entrevistas Narrativas, escopo deste trabalho.

permite, a partir do *Olhar Ojuobá*, a escolha e a identificação dos principais argumentos que compuseram o mosaico de saberes de experiências interseccionados às práticas pedagógicas para a EREER.

Assim, a análise temática dos dados construída em movimentos de produção com os(as) professores(as) (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) dialoga com a teoria revisada no levantamento bibliográfico, permitindo compreender como os olhares dos(as) professores(as) sobre a EREER se constituíram em processo formativo, articulando o conhecimento incorporado e produzido na prática docente, não se pretendendo, assim, colocar em julgamento suas experiências.

Dentro desse percurso, o objeto de pesquisa foi se configurando entre o saber de experiência composto pelo universo dos(as) oito professores(as) participantes da investigação, o conjunto de textos que formavam o referencial teórico e as marcas de minha itinerância formativa, constituídas entre a dimensão pessoal e profissional.

A relevância da análise se justifica na medida em que esta pretende contribuir com a identificação de práticas pedagógicas que interseccionam a matriz africana aos direitos de aprendizagem e confluem com a EREER emancipatória no âmbito do ensino fundamental, como processo formativo.

Nesta introdução, primeira seção da dissertação, inserimos a problemática da pesquisa visibilizada nas práticas que, advindas do currículo turístico, se distanciam das práticas pedagógicas confluentes com a EREER emancipatória. Partimos da premissa de que os conhecimentos de matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas podem assumir nas práticas pedagógicas o lugar de conhecimento acumulado pela humanidade.

Destacamos a EN e os elementos constitutivos ao método em contexto pandêmico de COVID-19, assim como o *Olhar Ojuobá*, como estratégia metodológica para perceber as interconexões entre os campos da formação de professores(as) e da educação das relações étnico-raciais. Os eixos temáticos, criados a partir das entrevistas narrativas e a ordenação das seções, assumiram um caráter autobiográfico na busca pelo reconhecimento da existência de práticas pedagógicas antirracistas, as quais, ao serem compartilhadas, podem contribuir com rupturas na lógica racista reproduzidas no âmbito escolar, em favor de novas pedagogias.

Após esta primeira seção, a segunda e terceira seções apresentam referenciais teóricos que se compõem na intersecção entre o processo de identificação étnico-racial e o processo de formação contínua dos(as) professores(as). Nesta encruzilhada, compartilhamos olhares para emergir sentidos e significados implicados entre vivência e conhecimento, os quais compõem

o saber de experiência que se insurgem responsabilmente para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Na quarta seção, apresentamos o caminho da pesquisa, o processo de construção dos dados com os(as) professores(as) a partir das Entrevistas Narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) e as escolhas para a análise temática dos dados coletados, bem como fazemos uma breve contextualização sobre a trajetória de movimentos que explicitaram na pauta educacional a implementação da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, tanto em nível nacional, quanto municipal.

Em seguida focalizamos nas seções cinco, seis e sete o que nos disseram os olhares dos(as) professores(as) a partir dos três eixos temáticos criados, advindos das Entrevistas Narrativas. Com isso, seguimos problematizando o processo de identificação étnico-racial, as abordagens de matriz africana no contexto do Ensino Fundamental e o processo de formação contínua de professores(as) para a EREER no âmbito da Educação Básica, a despeito do compromisso público e institucional. Ainda no que concerne à análise temática, contamos com os olhares dos(as) professores(as) a partir da perspectiva denominada neste trabalho como *Os Olhos de Ojuobá*, um olhar mais específico para as práticas presentes no cotidiano escolar.

O sentido autobiográfico desta pesquisa, ainda que inconsciente no início da organização deste trabalho, foi se compondo fortemente à medida em que nos víamos implicadas pela relação com o tema da pesquisa, tanto como pesquisadora, quanto como orientadora pedagógica, mulher negra (de pele clara). Com isso, produzimos alguns movimentos de escrita pouco ortodoxos, lançando mão de excertos da obra amadiana, textos orais que não pertencem à literatura científica, bem como citações das narrações originais para ilustrar os resultados.

Na última seção, sem perder de vista as limitações, assim como as possibilidades que um trabalho científico, intenta contribuir, tecemos articulações possíveis a partir das principais ideias suscitadas nas seções anteriores diante da problematização e questão central do trabalho.

2 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

— *Como lhe é possível, mestre Pedro, conciliar tantas diferenças, ser ao mesmo tempo o não e o sim?*
 — *Sou um mestiço, tenho do negro e do branco, sou branco e negro ao mesmo tempo. Nasci no candomblé, cresci com os orixás e ainda moço assumi um alto posto no Terreiro. Sabe o que significa Ojuobá? Sou os olhos de Xangô, meu ilustre professor. Tenho um compromisso, uma responsabilidade.*
 (AMADO, 1969, p. 150).

Caminhando pelo percurso da pesquisa bibliográfica e relendo a narrativa amadiana, me referenciei no “pardo” Pedro Archanjo, personagem de “Tenda dos Milagres” (1969), “um mestiço” que se via ao mesmo tempo como uma pessoa que traz as marcas do negro e do branco. Assim como ele, trago no meu sangue ancestral a alma dos que primeiro habitaram estas terras, assim como daqueles que foram trazidos para cá coercitivamente para serem explorados em seu trabalho. Mas, também, meu sangue contém uma parte lusitana, que, a princípio, se coaduna na associação com os exploradores. Impossível não lembrar aqui de Darcy Ribeiro: “Todos nós, brasileiros, somos carne da carne daqueles pretos e índios supliciados. Todos nós, brasileiros, somos, por igual, a mão possessa que os supliciou.” (RIBEIRO, 1995, p. 120). Diante desse processo de composição identitária, como não cair nas armadilhas ideológicas do branqueamento?

Trazemos também nesta seção a ideia de que a identificação étnico-racial se constitui em movimentos e significações que podem provocar reflexões críticas no processo de formação pessoal e profissional do(a) professor(a), pois a ambiguidade construída historicamente pelas características fenotípicas reforça os sistemas de significação sobre superioridade branca, branquitude e colorismo, e se reproduz sob o regime de autorização discursiva europeizante.

2.1 BRANQUEAMENTO, BRANQUITUDE E COLORISMO

O ideário de branqueamento no Brasil, a partir do final do século XIX, como ideologia da elite política, econômica e intelectual branca, estimulou a miscigenação pelo fluxo de imigração europeia cujo objetivo, à época, era alcançar o branqueamento da população. Conforme estudos apontados pelo professor e antropólogo brasileiro-congolês Kabengele Munanga, esta idealização se constitui, ainda hoje, numa das maiores dificuldades enfrentadas pelos movimentos negros em prol da mobilidade que constitui a identidade étnico-racial dos mestiços brasileiros. Fato histórico existente nos diversos contextos, tempos e espaços ao longo

da história da humanidade, a mestiçagem, no século XVIII, aparecerá como “transgressão das leis naturais” (MUNANGA, 2019), no discurso dos pensadores europeus e, não por acaso, serve como sustentáculo ao empreendimento colonial europeu.

O branqueamento, segundo Bento (2016) é uma ideologia que aposta na seleção natural, com o objetivo de produzir sujeitos mais próximos ao ariano, “adaptado às condições brasileiras”, por meio do cruzamento inter-racial, para alcançar a “purificação étnica”. Os estudos de Gonzalez(1988) nos alertam para percebermos as diferentes faces do racismo utilizadas pelos países europeus com vistas à difusão e manutenção da ideia de supremacia branca entre os povos colonizados. O racismo disfarçado na América Latina, “que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação” (GONZALEZ, 1988, p. 72), diferenciando-se do racismo advindo do preconceito de origem, característico entre os povos anglo-saxão ou germânico.

Segundo Nogueira (2006), nos Estados Unidos, a situação racial se constitui em exemplo do racismo “manifesto e insofismável (...) [porque o] branqueamento, pela miscigenação, por mais completo que seja, não implica incorporação do mestiço ao grupo branco” (p. 294). Conhecida como bipolar, neste país, a classificação racial tem como base a regra de:

[...] uma única gota de sangue “africano” para ser classificado (a) no grupo ou “raça” negra. Ou seja, as 99 gotas de sangue “europeu” restantes não lhes dariam o direito de ser considerado (a) como branco (a). Neste sentido, uma pessoa geneticamente mestiça, mas fenotipicamente branca, pode ser considerada ou se considerar como negra se for descoberto que ela tem algum(a) ascendente negro(a) em sua genealogia. (MUNANGA, 2019, p. 131).

Já no Brasil, o racismo “disfarçado” – não explícito – chamado de “o crime perfeito” por Munanga (2009) em entrevista concedida no ano de 2009, se constitui em um modelo, no qual a fronteira que separa brancos de não brancos situa-se em “uma zona intermediária, fluida, vaga, que flutua até certo ponto ao sabor do observador ou das circunstâncias”. (MUNANGA, 2019, p. 90). Nesse caso, devido às características observáveis acima sobre as relações raciais no Brasil e nos Estados Unidos, por exemplo, é possível perceber a existência de estratégia sofisticada do “racismo à brasileira” (MATTA, 1997), resultante de um sistema ambíguo que privilegia o “meio-termo”, alicerçado na hierarquização e gradiente de cor.

Considerar o contexto brasileiro, neste trabalho, é necessário para percebermos, em linhas gerais, as marcas deixadas no Brasil pelo processo de colonização portuguesa, uma vez que a formação histórica de Portugal e Espanha ocorrida na chamada guerra de “Reconquista”, durante a luta pela tomada dos territórios ocupados pelos povos mouros, em sua maioria,

formados por negros mulçumanos, segundo Gonzalez (1988), deixou marcas étnico-raciais profundas nas sociedades ibéricas.

Decorrentes desse processo, experiências de controle nas relações sociais foram produzidas com base em “um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica).” (GONZALEZ, 1988, p. 73). Estas relações se estruturavam na supremacia branca e na forma violenta de controlar política e socialmente os sujeitos dominados. Assim:

As sociedades que vieram a constituir a chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação, uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. (GONZALEZ, 1988, p. 73).

Desse modo, no Brasil, situado pela efabulação da democracia racial, persiste no imaginário social a ideia de que não há impedimentos aos recursos simbólicos e materiais para os povos que foram colonizados. As demarcações rígidas promovidas pelo Estado nas relações sociais foram dispensadas pois, aqui, a delimitação foi operada por meio do projeto de branqueamento, no qual os povos negros e indígenas não ocupam o mesmo “lugar” do branco colonizador, sendo os lugares determinados de acordo com a sua posição hierarquicamente construída com base no gradiente de cor.

Tal realidade é retratada, de forma explícita, na ficção de Jorge Amado (1969), em “Tenda dos Milagres”, na qual o professor Nilo Argolo confronta o protagonista Pedro Archanjo sobre a influência da cultura africana no Brasil:

Desgraçado deste país se assimilarmos semelhantes barbarismos, se não reagirmos contra essa aluvião de horrores [...] toda essa borra, proveniente da África, que nos enlameia, nós a varreremos da vida e da cultura da Pátria, nem que para isso seja necessário empregar a violência. (AMADO, 1969, p. 143).

A fala do personagem Nilo Argolo revela o pensamento de parte da elite intelectual, política e econômica que procurou difundir a mensagem de que tudo o que se relacionasse à África representaria o atraso e a barbárie. Daí a necessidade de se construir uma nação “branca” ou “embranquecida”, seja na supervalorização do modelo europeu sobre os demais, seja a partir da entrada em massa de imigrantes – subsidiada pelos cofres públicos, trazidos inicialmente da Europa – em fins do século XIX.

Em nosso país, a expressão “No Brasil não existe preconceito, porque o negro sabe o seu lugar”, do humorista Millôr Fernandes (GONZALEZ, 1988, p. 73), ilustra a existência de

um lugar específico para cada grupo étnico-racial, no imaginário social. Mas, se existe a compreensão de determinado lugar social, a depender da identidade étnico-racial, é porque não existem os mesmos direitos – ao menos o de estar no mesmo lugar – o que depõe contra a falaciosa narrativa que se tentou construir: a da democracia racial - “corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil como fruto do racismo, afirmando que existem entre estes dois grupos raciais uma situação de igualdade de oportunidade e de tratamento”. (GOMES, 2005, p.57). Diante desse contexto, é importante compreender que o branqueamento é peça-chave da ideologia racial no Brasil, e de acordo com Munanga (2016), por ele pensava-se o nascimento de uma “raça” brasileira: mestiça no genótipo e branca no fenótipo.

O racismo à brasileira, como os demais racismos que se desenvolveram em outros países, tem sua história diferente da dos outros e suas peculiaridades. Entre estas, podemos enfatizar notadamente o significado e a importância atribuídos à miscigenação ou mestiçagem no debate ideológico-político que balizou o processo de construção da identidade nacional e das identidades particulares. Nesse debate de ideias, a miscigenação, um simples fenômeno biológico, recebeu uma missão política da maior importância, pois dela dependeria o processo de homogeneização biológica da qual dependeria a construção da identidade nacional brasileira. (MUNANGA, 2016, p. 13).

A lógica da raça sustenta o “lugar” do negro e do branco na sociedade brasileira, explícita e distingue o lugar social ocupado pelo “ser branco”, posicionando-o no lugar da branquitude, o qual confere a algumas pessoas acesso e privilégios aos recursos simbólicos e materiais. Segundo a professora e psicóloga Schucman (2014):

Esse lugar, a depender do contexto histórico, econômico e social, é em sua maioria ocupado por descendentes de europeus. Para entendê-la se faz necessário compreender a de que forma se constroem as estruturas de poder fundamentais, concretas e subjetivas em que as desigualdades raciais se ancoram. (SCHUCMAN, 2014, p. 84).

Questionar o racismo a partir do lugar da pessoa branca, por exemplo, provoca um deslocamento necessário no processo de percepção do indivíduo sobre os privilégios de poucos em detrimento das desigualdades concretas, reforçadas cotidianamente pelo racismo estrutural visibilizado pelas ausências de efetivas políticas públicas que garantam os direitos sociais e acesso aos recursos materiais e simbólicos para todas as pessoas.

O legado da escravidão no Brasil silencia a herança concreta e simbólica de privilégios do branco, invisibiliza e provoca a negação da identificação negra do(a) brasileiro(a) que, em sua maioria, vive uma realidade amortecedora, amparada na ideia da democracia racial do povo miscigenado, nem negro e nem branco. Portanto, pensar o contexto histórico no qual a nossa

sociedade foi forjada possibilita observar que a busca pela aproximação simbólica com o “branco” é uma alternativa para escapar da representação criada como inferior em uma escala de valores no campo social, político, cultural e educacional. Nesse sentido, questionar o lugar que o conhecimento hegemônico ocupa e reconhecer práticas pedagógicas que contribuam com processos sociais mais amplos podem se constituir em alternativas emancipatórias no cotidiano escolar.

As tensões e os incômodos provocados pela identificação da discriminação racial, advindas do privilégio branco, segundo Bento (2016), evidencia a grande dificuldade da pessoa branca em se reconhecer como detentora de privilégios historicamente oportunizados. A proteção de si e do seu grupo social induz a defesa de valores e regras fundamentais construídos na normatização hegemônica assentada na desvalorização do “outro”. Dito de outra maneira, a “exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento de outro.” (BENTO, p. 32), descaso, exploração e desumanidade.

Por outro lado, não raramente na condição fenotípica de mestiços, se vive como uma charneira amortecedora sobre a própria identidade étnico-racial. As desigualdades salientadas nas condições de acesso aos recursos - materiais e simbólicos - são naturalizadas pela diferença estruturalmente ratificada em composição aos ideais construídos do humano universal, o branco.

A reflexão sobre a ideologia, cujo objetivo centra-se na produção de sujeitos mais próximo ao ariano – branqueamento, não pode ser confundida com brancura – “características fenotípicas que se referem à cor da pele clara, traços finos e cabelos lisos de sujeitos que, na maioria dos casos, são europeus ou euro-descendentes” (SCHUCMAN, 2012, p. 102) e nem com o privilégio material, simbólico, cultural, histórico e social de ser branco: a branquitude.

Os recursos materiais, simbólicos, culturais, sociais e econômicos negados às pessoas pretas e mestiças são conferidos como vantagens às brancas advindos da hierarquização dos sujeitos conforme as tonalidades de cor da pele e traços fenotípicos, qual seja, o colorismo. Tentáculo do racismo, o colorismo é manifestado por meio de benefícios àqueles(as) pessoas cujo fenótipo ou aspectos culturais são julgados mais próximos ao “modelo” branco europeu.

Indispensável no processo de subjugação, o colorismo é “uma ideologia, assim como o racismo. Enquanto processo social complexo ligado à formação de uma hierarquia racial baseada primordialmente na ideia de superioridade branca (...)” (DEVULSKY, 2021, p. 24).

No entanto, é necessário lembrar que as fronteiras e hierarquias são demarcadas tanto em relação à branquitude, quanto à negritude, ou seja, àquilo que as pessoas conectam ao que é ser negro e liga os indivíduos aos arquétipos africanos, assim como se associa ao ser branco

quem possui características europeizante. No âmbito escolar, os significados e sentidos podem se articular em sistemas de regulação normativa por meio das escolhas que se concretizam nos processos pedagógicos, na seleção de objetos do conhecimento a serem ensinados, aprendidos e reproduzidos ao distribuir papéis e características, conforme os valores culturais da sociedade racializada.

A emancipação entendida na perspectiva de Boaventura Souza Santos, definida por Oliveira (2005), é assumida diante da tensão permanente entre regulação e emancipação, as quais são vistas como processos e não extremos opostos, pois tratam-se de polos analiticamente estabelecidos para ajudar a perceber e a identificar práticas mais emancipatórias em relação àquelas que hoje estão hegemônicas. Assim, as práticas pedagógicas presas às armadilhas da transmissão de conteúdos e informações são usadas para reforçar as estratégias, ancoradas na falácia da superioridade branca, e, ao não reconhecerem a permanência de longa duração das atitudes racistas e discriminatórias, corroboram preconceitos e estereótipos no/do imaginário social. Enquanto nós, professores(s), “[...] não admitirmos que esse estado de coisas possui uma raiz histórica, estaremos sempre deixando uma ferida aberta e purulenta que não se fecha e da qual não se busca a cura.” (CAVALHEIRO, 2010, p. 88).

Se o branqueamento era, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, relacionado à eugenia ou à higiene racial da população brasileira, escorado na ideia de que se podia criar uma nova nação mais branca, mais distante das matrizes africana e indígena, pretendendo inicialmente favorecer o desaparecimento dos “indesejados”, hoje, a ideologia do branqueamento traz outras conotações que alteram o seu sentido e funcionamento. Diante desta perspectiva, deslocar o pensamento hegemônico e nomear as desigualdades concretas, frutos dessa raiz histórica, olhando atentamente para elas, permite perceber que a escola não está separada dos vários contextos, espaços-tempos educativos, conhecimentos de vida dos sujeitos e das práticas sociais, que, filtradas pelas práticas pedagógicas, expõem as finalidades dos processos pedagógicos, como veremos adiante.

2.2 CORPO QUILOMBO – SINGULARIDADE E DIFERENÇA

Pedro Archanjo, personagem de “Tenda dos Milagres” (1969), recebera recado urgente de Majé Bassan para uma conversa que impactaria o curso de suas vivências, que até aquele momento, se restringia à, pejorativamente chamada, vadiagem de festas, às obrigações do terreiro, aos ensaios de pastoris na escola de Capoeira de Mestre Budião, às conversas e anotações daqui e dali com o intuito de um dia escrever um livro. Alienado dos acontecimentos

que implicavam as relações étnico-raciais que se desenrolavam na Faculdade de Medicina onde trabalhava como bedel da secretaria, Pedro Archanjo possuía a curiosidade sobre as histórias e a cultura dos antepassados africanos sem, no entanto, perceber os enredamentos políticos e sociais inerentes a tudo isso. Vivia em meio a uma situação caótica, reforçada pela publicação do professor da faculdade, doutor Nilo Argolo, em revista médica, que mestiços constituíam uma sub-raça incapaz e os negros ainda não tinham atingido a condição humana.

Jorge Amado (1969) nos apresenta, há mais de meio século, as contradições que parecem se esconder sob o manto da mestiçagem. Nesse sentido, é interessante observar que a miscigenação, por um lado, ao mesmo tempo em que provoca distanciamentos nos processos de identificação, lutas culturais e políticas ao evidenciar o abismo existente entre ser branco e ser negro no Brasil, por outro, pode contribuir com o processo de politização e aproximação das pessoas mestiças à sua ancestralidade africana e indígena.

A cor da pele, um dos elementos fenotípicos, não se constitui como informação neutra, pois expressa sentidos e significados construídos histórico, social e culturalmente sobre a exclusão que traz o modelo europeu auto produzido como hierarquicamente superior. Neste sentido, Fonseca e Nascimento (2013) nos dizem que:

As cores não são informações neutras, mas expressam categorias que passam por um processo de politização dentro e fora das instituições que as produzem e difundem como o IBGE. Um processo que se dá na medida em que elas, ao informarem uma característica fundamental da população, contribuem para orientar o vetor da luta política para a constituição das políticas públicas setoriais e para a denúncia do racismo institucional que atinge os contingentes populacionais negros (pretos e pardos). (FONSECA; NASCIMENTO, 2013, p. 56).

As ideias eugenistas de Nilo Argolo, personagem da obra amadiana, visando o embranquecimento da sociedade brasileira, traziam como pressuposto o darwinismo-social para reforçar os preconceitos de cor e de origem. A ficção reflete a vida real. No Brasil, o movimento eugenista foi encampado por cientistas e intelectuais que estavam preocupados com a “melhoria da raça”, utilizando-se do cientificismo para justificar as supostas desigualdades entre as “raças” humanas. Dentre os processos propostos para a “purificação da raça”, estavam medidas que iam desde os estudos de biogenética até mesmo a esterilização de grupos étnicos e a criação de leis que impedissem a entrada de estrangeiros.

Acredita-se que a eugenia tenha surgido no Brasil, em 1914, a partir de uma tese orientada por Miguel Couto, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Logo, o eugenismo se espalhou entre as elites intelectuais, alcançando o médico e sanitarista Renato Kehl (1889-1974), que foi considerado o pai da eugenia no Brasil, que “acreditava que a melhoria racial só

seria possível com um amplo projeto que favorecesse o predomínio da raça branca no país”.⁶ Na década de 1930, a eugenia conviveu com a tese da mestiçagem, muito evidenciada por Gilberto Freyre, em sua obra “Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal”, trazendo a ideia de que o traço comum do povo brasileiro era a mistura das “raças”. Apesar de aparentemente contraditória à eugenia, a tese da mestiçagem trazia em seu interior o germe do racismo ao valorizar o “embranquecimento” da cor da pele a partir da miscigenação.

O corpo da pessoa, visibilizando diversidade fenotípica, tem sua aparência julgada com base nas distinções e valores culturais historicamente demarcados pelos estereótipos escravocratas, a despeito do processo de identificação concebido pela própria pessoa. Sobre este aspecto, afirma Santos:

Aqui, o fato de que o trabalho do negro tenha sido, desde os inícios da história econômica, essencial à manutenção do bem-estar das classes dominantes deu-lhe um papel central na gestação e perpetuação de uma ética conservadora e desigualitária. Os interesses cristalizados produziram convicções escravocratas arraigadas e mantêm estereótipos que ultrapassam os limites do simbólico e têm incidência sobre os demais aspectos das relações sociais. (SANTOS, 2000, p.14).

No Brasil, a expressão “sentir na pele” evoca a intensidade do que se sente. Meu corpo exprime vozes indígenas e africanas em percepções mais abrangentes do corpo em diálogos com a ancestralidade. Este lugar, onde as experiências são compartilhadas em conflito, desfaz a ideia fantasiosa da harmonia racial construída historicamente: (re)existindo em um corpo quilombo. Porque meu corpo é um quilombo, formado por sangue de lugares distantes e de povos diferentes que lutam por liberdade em situação de Quilombo para (re)existir.

Empresto as palavras de Abdias Nascimento sobre o quilombismo como filosofia, de que “a luta de qualquer e todos os povos devem se enraizar na sua própria identidade cultural e experiência histórica” (NASCIMENTO, 1980, p.26). Assim, assumo minha identificação étnico-racial negra como um ato político. A cor de minha pele é uma mescla de tantas cores, ao mesmo tempo em que é repleta de histórias evocadas em cantos ancestrais, onde Djeli⁷ e Pajés contam suas histórias e mitos⁸, sendo que, ao fim, falam de mim. É preciso ter olhos de ver para

⁶ FERREIRA, Tiago. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. **Portal Geledés**. 16 de jul. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

⁷ “Mestres das palavras e mediadores sociais” os djélis nas tradições orais mandingas passam de geração em geração o conhecimento histórico e memórias de suas sociedades por meio de narrativas. (PESSOA, 2019, p. 290).

⁸ Nesta referência, os mitos são entendidos na perspectiva que provém da cosmovisão africana e sua consciência histórica “o mito, em geral, domina o pensamento dos africanos na sua concepção do desenrolar da vida dos povos. Sob a forma de “costumes” vindos de tempos imemoriais, o mito governava a História, encarregando-se, também, de justificá-la”. (SILVÉRIO, 2013, p. 30).

perceber esse quilombo que é o meu corpo, minha memória, minha ancestralidade e, neste momento, minha alma.

Compreendemos que em nossa sociedade o colorismo advindo do projeto de branqueamento deve ser questionado criticamente para que as diferenças sejam percebidas como possibilidade de valorização, reconhecimento das pessoas, comunidades, culturas e histórias, e não como forma de reproduzir desigualdades sociais e discriminações raciais, no ambiente escolar. Assim, caminhamos concordando com Paulo Freire (1996) sobre a exigência de definição da prática do(a) professor(a), pois sua ação político-pedagógica exige “uma tomada de posição.” (FREIRE, 1996, p.102). Neste sentido, as práticas que se escoram no discurso de neutralidade, alicerçadas nas diferenças que aprofundam as desigualdades, reforçam barreiras atitudinais e ideológicas nos campos de lutas sociais, políticas, culturais e nos processos de identificação e diferenças onde são construídos.

Segundo Moura (1988), a “magia cromática” utilizada no processo de identificação das pessoas negras de pele clara para aproximar-se da “norma” europeizante, com vistas ao gozo das facilidades em uma sociedade organizada no processo de exploração racializada, sujeita os indivíduos conforme os critérios estabelecidos socialmente de acordo com a hierarquia de gradação de cor. Isso posto, é possível depreender que o contrário também é verdadeiro. Ao assumir a identificação negra para aproximar-se de sua origem étnica, africana e indígena, a pessoa caminha em outra direção.

O significado da escolha permite perceber as diferenças manifestas e seus sentidos no sistema de significação construído culturalmente. Discorrendo sobre o descentramento das identidades, Lopes e Macedo apontam em seus estudos para a compreensão de que as identidades e os significados são produzidos no interior da cultura. Deste modo:

Os significados são produzidos por meio de representações que se dão no interior dos sistemas de significação denominados culturas. São esses significados que dão sentidos às experiências dos sujeitos: é na rede constituída por eles que os sujeitos se posicionam de modo a dar sentido às suas experiências. Somente no interior de sistemas de representação, e por seu intermédio, os sujeitos podem construir suas identidades. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 224).

A partir desta perspectiva, a cultura está interligada aos sistemas de significação e os sentidos do “mundo real” (simbólico) são constituídos pela linguagem - instituinte da diferença em cumplicidade com a relação de poder. Um olhar mais atento sobre o paralelo traçado por Munanga acerca dos sistemas de classificação racial que ocorre no Brasil e nos Estados Unidos nos permite perceber que são distintos. Os elementos que classificam a pessoa negra nos dois países variam conforme os sistemas de significação instituídos e construídos socialmente.

Nos Estados Unidos, onde a classificação racial é dualista ou binária, isto é, baseada na polarização negro-branco, os mestiços, como categoria social possuidora de identidade própria, não existem, pois são considerados simplesmente "blacks" pela lei de uma gota de sangue (one-drop rule). [...] De outro modo, a regra, segundo a qual qualquer traço de ascendência negra torna uma pessoa negra, independentemente de sua fenoipia, é aceita como critério de definição de "negro" nos Estados Unidos, tanto pelos negros quanto pelos brancos. [...] No Brasil, a classificação racial dá ao mestiço uma posição e um lugar que nada têm a ver com as classificações norte-americanas [...]. Em primeiro lugar, trata-se de uma classificação racial cromática, ou seja, baseada na marca e na cor da pele, e não na origem ou no sangue como nos Estados Unidos (...). (MUNANGA, 2019, p. 143-144).

No Brasil, reconhecer a ancestralidade africana e indígena exige escolha e tomada de posição em relação à identificação étnico-racial. O corpo é sensorial, por meio dele as sensações atravessam, criam referências e possibilitam situar o lugar de fala, que ao mesmo tempo é um lugar social. Para se ter um exemplo, os estudos de Ribeiro (2019), em diálogos com a perspectiva trazida por Kilomba, apontam o lugar da mulher negra, na pirâmide social, como o mais difícil de reciprocidade, visto que este se constitui como o “Outro do Outro” (p.34). Resultando na insistente necessidade de autodefinição das mulheres negras, Souza indica que “uma das formas de exercer a autonomia é exercer um discurso sobre si mesmo, discurso que se faz muito mais significativo, quanto mais fundamentado no conhecimento concreto da realidade.” (SOUZA, 1983, p. 17).

Para entender melhor o conceito, é necessário perceber que a brancura é um sentido atribuído por cada sujeito em movimentos dinâmicos e complexos da vida individual e coletiva, o qual se constitui por meio da apropriação de sentidos e significados culturais e sociais a depender do meio onde a pessoa está inserida. Os estudos de Schucman sobre o processo de como um sujeito se torna racista destacam que:

Para compreender o processo de como um sujeito se torna racista é preciso entender que este é constituído e constituinte nas e pelas relações sociais; é o sujeito que se relaciona na e pela linguagem no campo das intersubjetividades. O sujeito desta forma se constrói e se realiza pela apropriação dos significados socioculturais onde está inserido e, portanto, para se compreender como alguém se auto-identifica e identifica o “outro”, é preciso perguntar – e se perguntar – pelas suas relações sociais, que são significadas sempre na relação eu-outro. (SCHUCMAN, 2012, p. 102).

No Brasil, a linha de cor emblemática é exposta pelo fenótipo, cujo corpo, classificado e hierarquizado cromaticamente, é separado e exposto à valoração econômica, histórica, social, cultural e educacional, o que possibilita reconhecer as questões referentes à identificação étnico-racial para questionar o lugar da branquitude, do colorismo e do branqueamento dentro dos processos que compõem as itinerâncias formativas dos(as) professores(as) e os processos

educacionais no âmbito escolar. A identificação étnico-racial é fundamental para o ser humano, pois na perspectiva trazida por Bento, trata-se de:

[...] mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos, e específicas de certos grupos, assim como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas. (BENTO, 2012, p. 110).

Essa discussão perpassa pelas escolhas das práticas pedagógicas mediadas em dinâmicas articuladas entre totalidade e particularidade. Na perspectiva da totalidade, pretendemos entendê-las “como expressão de um dado momento/espço histórico, permeado pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas” (FRANCO, 2016, p. 547), pois o reconhecimento da identificação étnico-racial traz para o centro da discussão as cores que socioculturalmente representam uma simbólica linha divisória “reconhecida como algo natural por parte da população brasileira que concebe a existência de um lugar de negro e de um lugar de branco no país” (FONSECA; NASCIMENTO. 2013, p.57).

Este lugar de fronteira demarcado por cores e vivenciado pela maioria dos brasileiros não-brancos visibiliza as marcas fenotípicas presentes no imaginário social que o delimita, pois os traços aparentes, cujos significados são construídos culturalmente, servem como critérios de classificação. Essas linhas de fronteiras demarcam as cores que dialogam com os elementos raciais constituintes da mestiçagem no Brasil. Para se ter uma ideia de tal afirmação, em levantamento realizado pelo historiador Clóvis Moura, após o censo de 1980, observou-se um total de 136 cores, o que evidencia movimentos e sentidos entre as diferentes identificações étnico-raciais, cujos processos de significações distanciam-se ou aproximam-se do branco ou do negro.

Na perspectiva histórica, Mbembe afirma que “negro” é uma construção irreal criada para transformar as pessoas de origem africana em corpos a serem explorados, como uma produção do ocidente para submeter e vincular a existência de um corpo à exploração, traduzindo-o em um “sujeito de raça” do qual se desfaz quando não se é mais útil.

Ao reduzir o corpo e o ser vivo a uma questão de aparência, de pele ou de cor, outorgando à pele e à cor o estatuto de uma ficção de cariz biológico, os mundos euro-americanos em particular fizeram do Negro e da raça duas versões de uma única e mesma figura, a da loucura codificada. Funcionando simultaneamente como categoria originária, material e fantasmagórica, a raça tem estado, no decorrer dos séculos precedentes, na origem de inúmeras catástrofes, e terá sido a causa de devastações físicas inauditas e de incalculáveis crimes e carnificinas. [...] Produto de uma máquina social e técnica indissociável do capitalismo, da sua emergência e globalização, este nome foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o

Negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa, e o espírito, em mercadoria - a cripta viva do capital. (MBEMBE, 2014, p. 19).

A abordagem de Mbembe (2014) nos possibilita enxergar as consequências violentas manifestadas pelo racismo, cotidianamente reforçado por meio do sistema educacional, meios de comunicação, sistema judicial e indústria cultural, a despeito da existência de leis antidiscriminatórias e regulações de convivência sociais existentes. O processo de diferenciação em ser branco e ser negro e suas identificações forjadas socialmente com base na categoria raça operam por meio das dimensões culturais, sociais e pessoais, se naturalizam no mundo simbólico e material, e manifestam no quadro de referência pessoal e profissional as escolhas que, submetidas à escravização mental pela colonialidade, reproduzem a exclusão de forma sistemática no âmbito escolar.

2.3 IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL DA PESSOA ADULTA

Como dito anteriormente, a identificação étnico-racial se constitui em processos complexos e amplos, cujas dimensões pessoais e sociais são indissociáveis, abarcando os níveis culturais, sociais, políticos e históricos: é “um modo de ser e estar no mundo com o outro.” (GOMES, 2005, p. 41). No entanto, esses processos envolvem também o nível econômico, na medida em que o capitalismo pressupõe a exclusão do “outro” que se constitui na ideia da diferença como uma “[...] espécie de vida que pode ser gasta ou passada sem reservas.” (MBEMBE, 2014, p.70).

Assim, a identificação étnico-racial da pessoa adulta implica em experiências que marcam e provocam exposições de pertencimento como significação do vivido “[...] não como um processo fundado na repetição de situações e sobre o controle progressivo dos fatos, mas sobre a intensidade e a significação de uma situação vivida por um indivíduo [...]” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.51). Um espaço onde os acontecimentos implicam *Àwọn ǹnkan to ń şelè láyé wa*⁹, o que marca as nossas vidas e se constituem em dispositivos que podem provocar a compreensão sobre a identificação étnico-racial.

A identificação étnico-racial forjada pelos processos de branqueamento/branquitude/colorismo precisa ser contrastada com a perda da própria identidade. Esse contraste, entendido na perspectiva trazida por Silva Bento, é visto como “[...]”

⁹ Significa “as coisas que acontecem em nossas vidas”. In: ABRUZZO, Emmanuel. [Tradução de *Àwọn ǹnkan to ń şelè láyé wa*]. *WhatsApp*: [Adilene Cavalheiro]. 06 abr. 2021. 1 mensagem de *WhatsApp*.

fundamental para o avanço na luta por uma sociedade mais igualitária.” (BENTO, 2016, p. 60). As experiências que constituem a identificação étnico-racial, em especial a identificação das pessoas pardas¹⁰ ou daquelas que estão correlacionadas a algum grau de mestiçagem racial, qual seja, indivíduos não brancos, desafiam o assentimento da identidade negra numa correspondência do que hoje é chamado por lideranças do Movimento Negro como “negro de pele clara”. Problematizando a mestiçagem em sua morenidade, Carneiro, esclarece que:

Há quase duas décadas, parcela significativa de jovens negros inseridos no Movimento Hip Hop politicamente cunhou para si a autodefinição de pretos e o slogan PPP (Poder para o Povo Preto) em oposição a essas classificações cromáticas que instituem diferenças no interior da negritude, sendo esses jovens, em sua maioria, negros de pele clara como um dos seus principais ídolos e líderes, Mano Brown, dos Racionais MCs. [...] A fuga da negritude tem sido a medida da consciência de sua rejeição social e o desembarque dela sempre foi incentivado e visto com bons olhos pelo conjunto da sociedade. Cada negro claro ou escuro que celebra sua mestiçagem ou suposta morenidade contra a sua identidade negra tem aceitação garantida. (CARNEIRO, 2004).

A identificação étnico-racial de “excluídos”, ao aproximar pretos e pardos, favorece o processo de reconhecimento da identidade negra e fortalece ideologicamente o que é plurirracial e pluricultural. Segundo Osório, “é prática de vários pesquisadores e também do movimento social usar a categoria negra para designar o agregado das pessoas que escolhem as cores preta e parda”. (OSÓRIO, 2013, p.96). No entanto, não podemos nos esquecer de que:

[...] o pendor racial atinente aos pardos aproxima, assim, este grupo dos negros, dos quais fazem parte. No que tange aos prejuízos inerentes ao preconceito racial, **o pardo insere-se na estrutura racial que infere da sua identidade negra as características negativas atribuídas à africanidade desde o processo de escravidão**. Entretanto, **a sua condição mestiça, não pura, também o beneficia em certas circunstâncias**. (DEVULSKY, 2021, p. 21, grifo nosso).

A identificação étnico-racial de “excluídos” não pode ser confundida com a mestiçagem, enaltecida pela intelectualidade brasileira defensora da suposta “democracia racial”.

Em primeiro lugar, é importante esclarecer que **ser negro no Brasil** não se limita às características físicas. **Trata-se, também, de uma escolha política**. Por isso, o é quem assim se define. [...] Pesquisadores de diferentes áreas, inclusive da educação, para fins de seus estudos, agregam dados relativos a **pretos e pardos sob a categoria negros**, já que ambos reúnem, conforme alerta o Movimento Negro, **aqueles que reconhecem sua ascendência africana**. [...] É preciso lembrar que o termo negro começou a ser usado pelos senhores para designar pejorativamente os escravizados e este sentido negativo da palavra se estende até hoje. Contudo, o Movimento Negro ressignificou esse termo dando-lhe um sentido político e positivo. (BRASIL, 2004, p. 15, grifo nosso).

¹⁰ Categoria de classificação por cor utilizada oficialmente no Brasil, desde o primeiro Recenseamento, em 1872. (IBGE, 2013, p. 23).

Ao discorrer sobre a formação da identidade étnico-racial de “excluídos” como possibilidade de desprendimento das armadilhas do branqueamento nas quais que caíram tanto mestiços, quanto “negros indisfarçáveis”, Munanga, reforça que:

O sonho de realizar um dia o "passing" que neles habita enfraquece o sentimento de solidariedade com os negros indisfarçáveis. Estes, por sua vez, interiorizaram os preconceitos negativos contra eles forjados e projetam sua salvação na assimilação dos valores culturais do mundo branco dominante. [...] Tanto os mulatos quanto os chamados negros "puros" caíram na armadilha de um branqueamento ao qual não terão todos acesso abrindo mão da formação de sua identidade de "excluídos". (MUNANGA, 2019, p.91).

A identidade, nesta perspectiva, se constitui nas relações que se estabelecem no processo de identificação consigo mesmo e com os outros, produzindo sentimento de pertencimento. Não é inata e envolve aspectos educacionais, sócio-políticos, históricos e culturais nas sociedades. Além disso, a compreensão sobre as questões históricas que envolvem as diferenças no contexto brasileiro, o reconhecimento dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a valorização de si e do outro como sujeito de conhecimentos, direitos e dignidade são perquirições que se colocam no percurso de (re)construção da identificação étnico-racial articuladas nos processos da educação antirracista, intencionalmente elaboradas pelas práticas pedagógicas, pois estas se impõem como filtro de sentidos e significados às práticas sociais que influenciam a vida, o modo de ver, ser e agir das pessoas, ao que afirma Munanga:

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados. Partindo desse pressuposto, não podemos confirmar a existência de uma comunidade identitária cultural entre grupos de negros que vivem em comunidades religiosas diferentes, por exemplo, os que vivem em comunidades de terreiros de candomblé, de evangélicos ou de católicos, etc. em comparação com a comunidade negra militante, altamente politizada sobre a questão do racismo, ou com as comunidades remanescentes dos quilombos. Talvez, seja necessário para mostrar essa diversidade contextual, considerar alguns fatores tidos como componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva, a saber: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. (MUNANGA, 2015, p. 7-8).

Nesse sentido, Souza (2020), chama a atenção sobre o cuidado de não tratarmos a identificação negra do ponto de vista da generalidade visto que este processo é singular. No entanto, quando se trata da perspectiva política e cidadã, se faz necessário articulá-la ao processo de identificação e às dimensões econômicas, sociais, históricas e culturais.

A descoberta de ser negra é mais que a constatação do óbvio. (Aliás, o óbvio é aquela categoria que só aparece enquanto tal, depois do trabalho de se descortinar muitos

vés). Saber-se negra é viver a experiências de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. **Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar a sua história e recriar-se em suas potencialidades.** (SOUZA, 1983, p. 17-18, grifo nosso).

Compreender a relação entre a identificação étnico-racial da pessoa adulta, a apreensão sobre seus sentidos e significados e o lugar no sistema de relevância em que a EREER ocupa na vida pessoal e profissional do(a) professor(a) em sua itinerância formativa, exige dos(as) professores(as) e da escola um papel preponderante, em que pese este não ser tarefa exclusiva das instituições de ensino, pois os germes da dominação capitalista resultante da colonização europeia sobrevivem por meio da colonialidade nas práticas culturais, sociais e educacionais entre os povos que sofreram esta exploração.

A invisibilização da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na história do sistema educacional brasileiro reflete as marcas da violência e exclusão produzida pelo colonialidade resultante do racismo estrutural porque, ao naturalizar os conhecimentos eurocêntricos na matriz curricular escolar, as instituições educacionais reforçam o setor da coadjuvância aos conhecimentos e saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas por meio do currículo turístico e, em perspectivas de distanciamento, contribuem para agravar as desigualdades nas relações raciais, sociais e educacionais. Isso evidencia a necessidade de pesquisarmos e refletirmos sobre as práticas pedagógicas para a EREER a partir das experiências pessoais e profissionais dos(as) professores(as) nesse contexto social, histórico e cultural que ignora o conhecimento africano, afro-brasileiro e indígena e naturaliza as práticas eurocêntricas.

Pois, diante desse contexto histórico e social, militantes individuais, movimentos negros e professores(as) que se posicionam em prol de uma educação antirracista têm se manifestado para exigir a inclusão no currículo oficial a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Em Sorocaba, por exemplo, há quinze anos, desde a sua criação, em 2006, o Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba (CMPDCNS) têm explicitado como uma de suas agendas prioritárias o acompanhamento da implementação da Lei n. 10.639/2003¹¹. O presidente do CMPDCNS, José Marcos de Oliveira, em entrevista concedida ao Jornal Cruzeiro do Sul, no dia 16 de novembro de 2018¹², explicitou que: “É preciso falar desses temas durante toda a grade curricular, dizer o quanto a cultura africana

¹¹ Em dezembro de 2017, o CMPDCNS, apresentou a implementação da Lei 10.639/03 como uma de suas metas para 2018, publicada em carta Intitulada como “Carta de Novembro – Zumbi dos Palmares e Dandara Contra o Racismo, o Genocídio e a Intolerância, por um Projeto Político de Vida para o Povo Negro”. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cpdcns/posts/533358670355916>>.

¹² Educação das Relações Étnico-Raciais merecem atenção. Mais Cruzeiro. **Jornal Cruzeiro do Sul**, 16 de nov. 2018. p. B3.

contribuiu para a formação do povo brasileiro, porque nós aparecemos ainda hoje de forma muito negativa nos livros escolares”.

Na percepção de José Marcos, existe falta de “abordagem desses conteúdos na formação do cidadão” para além do dia 20 de novembro, no município de Sorocaba. Este entendimento também foi explicitado em Carta do II Fórum da Educação das Relações Étnico-Raciais – 2019¹³ e encaminhamentos do III Fórum da Educação das Relações Étnico-Raciais, 2020, nesta cidade. Essa noção sobre a falta da história e cultura africana e afro-brasileira trabalhada de forma positiva em livros utilizados nas escolas, como processo intrínseco da formação cidadã, por exemplo, expõe as marcas da estrutura social presentes nas práticas escolares, que destituídas de reflexividade crítica e intencionalidades confluentes com a EREER emancipatória caem nas armadilhas advindas do currículo turístico.

Estas evidências denunciadas pelo CMPDCNS e os Fóruns da EREER na cidade de Sorocaba demonstram na contemporaneidade como operam as mentalidades colonializadas advindas do processo de colonização que continuam a destruir a condição humana do “outro”, submetendo-o à “violência epistêmica”, e a revelar também a relação entre o saber e o poder que impõe a lógica do pensamento eurocêntrico e “a colonialidade do saber sobre os não-europeus”. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 22).

O trajeto percorrido até aqui neste trabalho, ao adentrar no campo complexo da identificação étnico-racial, tem a intencionalidade de contribuir com a discussão sobre processos que compreendem a EREER para emancipação das mentalidades reprodutoras de práticas e discursos eurocêntricos no cotidiano escolar.

Neste sentido, trazemos a ideia de que o reconhecimento da identificação étnico-racial se constitui em movimentos e significações importantes ao provocar reflexões críticas no processo de formação pessoal e profissional do(a) professor(a), pois se, de um lado, a ambiguidade construída historicamente por características fenotípicas reforçam os sistemas de significação sobre superioridade branca, branquitude e colorismo reproduzida sob o regime de autorização discursiva europeizante, de outro, a identificação étnico-racial do(a) professor (a) pode abrir brechas por meio da reflexividade crítica e intencionalidades pedagógicas.

O lugar social e subjetivo de quem ensina se entrecruza entre práticas pedagógicas para a EREER mais emancipatórias tecidas por ações de insubordinação criativa ao longo do ano letivo e a valorização de si e do outro como sujeito de conhecimentos, direitos e dignidade. Essa

¹³ Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba. II Fórum se consolida. Disponível em: <<https://www.facebook.com/page/273855759639543/search/?q=carta>>. Acesso em: 11 nov. 2020.

tessitura orientada pelos princípios do fortalecimento de identidades e de direitos (BRASIL, 2004) pode: promover a afirmação e a valorização da ancestralidade africana e indígena; romper com os estereótipos reproduzidos, em favor da beleza e estética dos povos negros e indígenas; e dar lugar e acesso às múltiplas vozes silenciadas pelo empreendimento colonial e sua herança escravocrata.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONHECIMENTOS E SABERES EM AFROPERSPECTIVA

Nem toda a prática docente é uma prática pedagógica, assim como nem toda prática educativa é prática pedagógica. Dito de outra maneira, as práticas docentes compreendidas sob a perspectiva da totalidade traduzem as práticas pedagógicas como “transformação deliberativa” (NÓVOA, 2012, p. 15). Para melhor compreensão dessa ideia, a partir dos estudos de Franco (2016), tem-se a educação em sua perspectiva epistemológica como objeto de estudo da Pedagogia e, em uma perspectiva ontológica, como complexa organização das práticas sociais em suas múltiplas contradições e diferentes configurações. Nesse contexto, as práticas pedagógicas são compreendidas como processo intencionalmente produzido para organizar o processo ensino-aprendizagem, e, promover sentidos e significados às expectativas educacionais, articulados aos direitos de aprendizagens. Segundo Franco:

Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Estas são vivas, existenciais, interativas e impactantes, por natureza. As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade uma vez que o próprio sentido de práxis se configura por meio do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. (FRANCO, 2016, p. 542)

Assim, decorrentes da reflexividade crítica, as práticas pedagógicas criativas e subversivamente responsáveis se colocam em favor das aprendizagens do(a) estudante com vistas a possibilitar em seu máximo possível a ampliação de olhares e dos processos de formação dos(as) professores(as), comprometidos com os princípios democráticos, da justiça social e da “ética universal do ser humano” (FREIRE, 1996, p. 17).

3.1 INSUBORDINAÇÃO CRIATIVA - A ERER COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

Nesse sentido, a partir dos estudos realizados pelas professoras e pesquisadoras da área de Matemática, D'Ambrosio e Lopes (2015), a insubordinação criativa está associada ao conceito de subversão responsável e demanda a compreensão do(as) professores(as) para “assumir-se como ser inconcluso e ter consciência sobre quando, como e por que agir contra procedimentos ou diretrizes estabelecidas no âmbito profissional.” (BARBOSA; LOPES, 2020, p. 267).

Essa tomada de decisões constante requer, muitas vezes, assumir posturas que se contrapõem ao que está posto e determinado, seja pelo cotidiano profissional, seja por diretrizes legais. Estas seriam atitudes subversivas que visam a rupturas com o preestabelecido, de forma a criar novas dinâmicas de trabalho. (D'AMBROSIO; LOPES, 2015, p. 13).

Paradoxalmente, neste trabalho, apresentamos a insubordinação criativa como insurgência criativa, não para contrapor ao que está posto e determinado pelas orientações legais, mas para romper com o racismo institucional, fazendo valer legislações e diretrizes resultantes de lutas históricas e sociais em movimentos cotidianos e práticas docentes nas quais essas diretrizes se concretizam por meio da elaboração intencional de ações que as constituem como práticas pedagógicas: “A prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação.” (FRANCO, 2016, p. 541).

Ao iniciarmos a escrita deste trabalho, o fizemos por meio de saudação a Xangô, o Orixá da Justiça. A ideia era evidenciar o olhar aos marcos legais no contexto educacional, em especial aos artigos 26-A e 79-B da LDBEN e a reconfiguração da política curricular brasileira recomendada pelo CNE acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais, qual seja, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (DCNERER), (BRASIL, 2004). No dizer de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP nº 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CPI/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a Educação das Relações Étnico-Raciais como um núcleo dos projetos políticos-pedagógicos das Instituições de Ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. Dizendo de outro modo, ao se avaliar a qualidade das condições de oferta de educação por escolas e universidades, tem-se, entre os quesitos a observar, a realização de atividades intencionalmente dirigidas à Educação das Relações Étnico-Raciais. (SILVA, 2011, p. 12).

Tanto os artigos 26-A e 79-B da LDBEN-1996, assim como as DCNERER, são intencionalmente dirigidos à formação de pessoas cidadãs comprometidas com os princípios democráticos, de justiça social e igualdade de condições para que todas as pessoas possam exercer os seus direitos políticos, sociais e econômicos, ou seja, possuir o direito de ter sua identificação étnico-racial reconhecida, valorizada e contemplada em políticas públicas efetivas aos grupos de pertencimento racial que, ao longo da história brasileira, tem sido alvo das desigualdades econômicas, sociais, históricas e culturais.

Como nos diz Silva, a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem está intrinsecamente implicada e intencionalmente dirigida à Educação das Relações Étnico-

Raciais, uma vez que tratar desse processo é “tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder.” (SILVA, 2011, p. 13).

Por isso, assumimos neste trabalho a insubordinação criativa como atitude pedagógica subversiva que têm por alvo romper com as epistemologias e pedagogias hegemônicas visibilizadas nas práticas pedagógicas. Traduzidas pelas práticas docentes, essas práticas podem criar novas dinâmicas de trabalho cujos princípios assumidos explicitem consciência política e histórica da diversidade, fortalecimento de identidades e de direitos e ações educativas de combate ao racismo e às discriminações, conforme as DCNERER. (BRASIL, 2004, p. 18-19).

A insubordinação criativa possibilita ao professor(a) tomar posição em seu *locus* de atuação pedagógica, a favor dos princípios democráticos, humanizadores e de justiça social para subverter responsabilmente a imposição do racismo estrutural e de seus instrumentos sociais de reprodução sistemática das desigualdades no âmbito escolar. Como explica Freire:

É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 1996, p. 76).

As formas de subversão responsável dos(as) professores(as) articuladas às DCNERER potencializam as práticas pedagógicas para a ERER por sua intencionalidade nos processos de reconhecimento e de valorização das histórias, culturas e saberes de Matriz Africana e Indígena a serem efetivamente vivenciadas nos diversos Campos de Experiências da Educação Infantil, assim como nas diferentes Áreas do Conhecimento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, as quais podem se manifestar por meio de: a) respeito às pessoas negras e indígenas, de forma a favorecer o processo de construção positiva de suas imagens e estéticas, observando e reagindo sem titubear contra as representações formuladas na intenção de desumanizar essas populações; b) compreensão e desfazimento do mito da democracia racial, presente no imaginário social brasileiro para romper com o pacto ideológico, político, social, econômico e cultural, olhando para si e deslocando-se para uma posição *outra*, subjetiva, objetiva e racializada, percebendo-se com alteridade, nem como inferior e nem como superior; c) reflexividade e criticidade à branquitude, às discriminações e aos preconceitos que salientam e depreciam os traços fenotípicos negros e indígenas e que de forma implícita ou explícita corroboram com a hierarquização das pessoas por meio do colorismo e a ideia de supremacia branca, normatizadora dos padrões sociais de humanidade; d) abertura da *Roda Pedagógica* à

diversidade, aos processos históricos, culturais, de lutas e resistências, individuais ou coletivas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas; e) compromisso com um *Olhar Outro*, capaz de promover posturas, discursos, raciocínios e lógicas que compõem as escolhas das práticas pedagógicas e o modo de tratamento das pessoas negras.

A partir desses princípios, as práticas pedagógicas podem ser potencializadas no cotidiano das escolas e provocar fissuras nas relações institucionais por meio das práticas docentes configuradas em ações pedagógicas, exercidas com “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social”. (FRANCO, 2016, p. 541). Compreendemos, nesta pesquisa, as práticas pedagógicas na perspectiva adotada por Franco (2016) como práticas intencionalmente articuladas com as práticas sociais que produzem uma dinâmica social dentro-fora da escola por meio das práticas docentes. Estas, por sua vez, revelam sentidos conferidos pela organização, interpretação e intencionalidades de determinado projeto educativo.

Nesse contexto escolar normatizado, entre desafios e contradições que se colocam como impedimentos ao reconhecimento e à valorização dos conhecimentos e saberes de matriz africana e indígena, a pesquisa referencia-se na Afroperspectividade como perspectiva filosófica pluralista, polirracional em construção (NOGUERA, 2019). A escolha dessa abordagem permite-nos ver com *Olhos de Ojuobá* a EREER, dito de outra forma, ver as potencialidades ocultas ou invisibilizadas da EREER emancipatória dentro da prática pedagógica. Para Noguera, a afroperspectividade:

[...] passa pela conjugação de várias referências, principalmente três: 1ª) quilombismo; 2ª) afrocentricidade; 3ª) perspectivismo ameríndio. A formulação política do quilombismo de Abdias do Nascimento com alguns aspectos da formulação intelectual feita por Molefi Asante, articuladas com certas questões suscitadas pela etnologia amazônica de Eduardo Viveiros de Castro são as fontes do que denomino filosofia afroperspectivista. (NOGUERA, 2019, p. 46).

Compreender as questões que permeiam as práticas pedagógicas no tocante à EREER na formulação afroperspectivista da roda como um conceito pedagógico (NOGUERA, 2019, p. 46) permite reconhecer que os conhecimentos de matrizes africanas e indígenas precisam ser assumidos como ponto central na roda teórico-prático-reflexiva das práticas pedagógicas porque:

O Brasil é um país afro-luso-americano. Americano, evidentemente, por sua situação geográfica e sua população indígena, lusitano por ter sido colonizado pelos portugueses; e africano, não só porque a nação brasileira foi formada pelo trabalho dos negros escravos como também porque eles constituíram historicamente o elemento de população mais denso das grandes e pequenas cidades, nas plantações e

nos setores de extração do Brasil, profundamente marcada por seus costumes, sua religião e suas tradições. (SANTOS, 2002, p. 11).

Nessa investigação, assumimos a formulação afroperspectivista da roda como conceito pedagógico, uma abordagem para demarcar o sentido e a direção das práticas pedagógicas, pois as práticas elaboradas sem considerar a EREER emancipatória como seu ponto central são práticas esvaziadas de sentido com vistas à transformação da realidade histórica-social estruturalmente racista da sociedade brasileira. Neste sentido, os *Olhos de Ojuobá*, ao nos provocar enxergar além, permitem reconhecer a partir das cosmovisões dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas a pluralidade dos saberes e conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, sem distinção de povos.

Perceber a abordagem afroperspectivista como um conceito pedagógico crítico, que abre a *Roda das práticas pedagógicas* às matrizes africanas e indígenas, nos faz recordar dos ensinamentos do Mestre de Capoeira Jaime Balbino (informação verbal)¹⁴, tecendo algumas considerações sobre a roda de Capoeira, quando nos explicou que, durante a roda, o mestre ou o cantador de Capoeira Angola - quem está puxando a cantoria – avisa, por meio de “toques que está dando para os jogadores”, como quem está mandando recado, para que os capoeiristas fiquem atentos, dando-lhes um alerta que irá entrar rasteira¹⁵, por exemplo, e que o jogo está sendo levado para provocar o movimento da queda.

A abordagem afroperspectivista é como o canto de alerta de que é necessário mudar o “jogo”, ou seja, as ações pedagógicas advindas do currículo turístico precisam ser alteradas. É necessário fazer outro “jogo”. É necessário decolonizar as práticas pedagógicas para confluir com a Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias. Ocorre que as práticas docentes evidenciando os conhecimentos hegemônicos como universais silenciam e excluem as diversas vozes de matriz africana, afro-brasileira e indígena nas vivências e experiências de aprendizagens na Educação Básica, reproduzem a linha abissal, reforçam as desigualdades, dissimulam os preconceitos e as discriminações raciais.

O fato é que, operando por meio da perspectiva do distanciamento, as práticas desconectadas, as escolhas de materiais e recursos didáticos que não trazem a presença diária das matrizes africanas e indígenas, aspirando trabalhar com a diversidade cultural em dias

¹⁴ Entrevista concedida por SILVA, Jaime Balbino da. Entrevista XII. [out. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (20:42 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹⁵ A rasteira é golpe de capoeira e, de acordo com Mano Lima, professor das faculdades Facitec e JK, jornalista e escritor, é um “movimento artiloso, rápido e brusco, que consiste em meter o pé ou a perna entre as de outra pessoa em luta, jogo ou simples brincadeira, e provocar-lhe a queda” (LIMA, 2007, p. 172).

específicos e unidades temáticas isoladas, caem em equívocos atuando apenas no lado visível da linha abissal, em uma divisão unilateral, que, segundo Noguera (2019), advém:

[...] dos povos colonizadores que divide as experiências, saberes, atrizes e atores sociais entre úteis, inteligíveis e visíveis de inúteis, ininteligíveis e invisíveis. A Europa e as populações brancas fazem parte do lado visível da linha, enquanto civilizações africanas e indígenas estão do lado invisível. (NOGUERA, 2019, p. 42).

Esta abordagem que opera em apenas um lado da linha abissal invisibiliza vozes do tecido social brasileiro, ignorando as diferenças que compõem a singularidade do ser humano e suas experiências, legitimando o discurso excludente - branco - como hierarquicamente superior. Reconhecemos a impossibilidade do consenso. Entretanto, salientamos o conceito de matriz africana nas práticas pedagógicas, entendendo-a como um conjunto de códigos culturais, histórias, religiosidades, tecnologias e ciências construídas no continente africano ao longo da história da humanidade e que no processo de colonização transatlântica foram reorganizados como estratégias de sobrevivência pelos povos africanos e afro-brasileiros (re)existindo através dos signos das africanidades em seus modos de pensar, ser, agir e viver.

Segundo Braga (2017), o desenho da roda feito por Mestre João Grande¹⁶, em analogia à cosmovisão do povo Bakongo, nos diz que as linhas cruzadas no centro na roda remetem às partidas de pontos contrários, demonstrando a representação dos movimentos cíclicos e os cruzamentos das linhas verticais e horizontais, formando encruzilhada no centro. A partida de pontos contrários explicita as diferentes visões de mundo. Tais pontos cruzam na prática pedagógica os movimentos que produzem e reproduzem a dinâmica social. Por isso, a nosso ver, é necessário abrir a *Roda pedagógica* à EREER emancipatória, e ver com os *Olhos de Ojuobá* que o centro da roda direciona todas as extremidades, fazendo girar saberes e conhecimentos de matrizes africanas, indígenas e europeias, a uma mesma distância de seu ponto central. De acordo com Noguera:

A roda é base para uma escola pluralista, uma tática que abandona conceitos como “subalterno”, “minorias” e reconhece que a Europa é tão étnica quanto qualquer povo africano. Por meio da roda podemos pensar um tipo de xenofilia que reconhece que tudo vindo de fora pode acrescentar e enriquecer a maneira habitual como pensamos, o que somos e proporcionar críticas a respeito de nossas práticas. Por isso, em termos afroperspectivistas, a inclusão da roda é festiva; mas não se trata apenas de um caráter de celebração. A roda é uma precaução teórica que reconhece os conflitos, não almeja a paz perpétua. Tampouco pretende multiplicar e embrutecer os embates e dissensos. Porém, pretende reconhecê-los e propor uma agência para que o convívio em dissenso não seja razão de exclusão. Em outros termos, a roda é a possibilidade de assumir que

¹⁶ Pseudônimo do Mestre de Capoeira João Oliveira dos Santos, nascido na Bahia, “[...] um dos mais conhecidos da atualidade, radicado nos Estados Unidos [...]”. (LIMA, 2007, p. 125).

o conflito é inerente às relações humanas e que devemos trabalhar em prol de alternativas coletivas. (NOGUERA, 2019, p. 47).

Compreender a prática pedagógica intencionalmente elaborada, a partir da perspectiva da roda, possibilita perceber suas intersecções com a formação de professores(as) e a transformação deliberativa da prática docente a favor da ERER, pois as escolhas das ações pedagógicas estão diretamente implicadas ao objeto de trabalho dos(as) professores(as), qual seja, o ser humano e, dessa forma, as suas interações e relações. Os autores Tardif e Lessard (2005), nos estudos sobre a docência como profissão das interações humanas, salientam que o ser humano não se constitui como “(...) um meio ou uma finalidade do trabalho, mas a ‘matéria-prima’ do processo interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 20), cuja centralidade do trabalho fundamenta-se nas interações humanas.

Ora, a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 23).

A subversão responsável das práticas pedagógicas confluentes com a ERER permite, no contexto escolar, criar fissuras na lógica que opera em um dos lados da linha abissal e em sua efabulação sobre a democracia racial, porque possibilita traçar outros percursos a caminho da valorização e do reconhecimento dos saberes e conhecimentos produzidos pelos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Com efeito, em respeito à articulação metodológica trazida pelo pensamento negro feminista, nos referenciamos na interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019) para cruzar o campo da formação de professores(as) e da ERER, sem perder de vista as avenidas identitárias complexas e a matriz de opressão colonialista, cisheteropatriarcal e capitalista.

3.2 VALSA NO SALÃO E SAMBA NO TERREIRO: O LUGAR SOCIALMENTE CONSTRUÍDO DOS SABERES E CONHECIMENTOS

Os conhecimentos, saberes e cultura, considerados “outros”, desqualificados em relação ao conhecimento universal hegemônico, isto é, de origem branca e europeia, trazem uma discussão complexa que abarca os entendimentos sobre a constituição da escola advindos da Modernidade e de como se construiu historicamente essa desigualdade.

Essa situação fora denunciada em Amado (1969), pontualmente quando narra, uma ocorrência, em 1904, na qual “o doutor Francisco Antônio de Castro Loureiro, diretor interino da Secretaria de Polícia [...] proibira ‘por motivos étnicos e sociais, em defesa das famílias, dos costumes, da moral e do bem-estar público, no combate ao crime, ao deboche e à desordem’, a saída e o desfile dos afoxés”.¹⁷ (AMADO, 1969, p. 68).

Quando o afoxé despontou no Politeama, ouviu-se um grito uníssono de saudação, um clamor de aplauso: viva, viva, vivoô. A surpresa fazia o delírio ainda maior: o doutor Francisco Antônio de Castro Loureiro, diretor interino da Secretaria de Polícia, não proibira “por motivos étnicos e sociais, em defesa das famílias, dos costumes, da moral e do bem-estar público, no combate ao crime, ao deboche e à desordem”, a saída e o desfile dos afoxés, a partir de 1904, sob qualquer pretexto e onde quer que fosse na cidade? Quem ousara, então? Ousara o Afoxé dos Filhos da Bahia; nunca saíra antes e jamais se concebera e vira afoxé assim de majestade, de figuração tão grande e bela, com batuque igual, maravilha de cores, ordem admirável e Zumbi em sua grandeza. (AMADO, 1969, p. 67).

Ficção e realidade corroboram a mesma afirmativa: a de que a perseguição das instituições de poder – dentre elas a polícia – sobre as manifestações de cultura africana e afro-brasileira foi recorrente ao longo de nossa História. De certa maneira, essa perseguição reforça a questão do lugar socialmente construído dos saberes e conhecimentos de matriz africana e o epistemicídio - violência empregada no período colonial que sobrevive na contemporaneidade por meio da colonialidade.

No Brasil Império eram comuns as danças de salão, especialmente na Corte onde os nobres e a elite dançavam a valsa, ao mesmo tempo em que, fora dos muros, longe dos palácios, nos longínquos terreiros, os negros executavam (quando lhes era permitido ou às escondidas) os batuques. Essa distância espacial se transpõe também para um distanciamento social que determina o lugar em que pessoas negras e brancas podiam atuar. Para se ter uma ideia, segundo GIFFONI (1970), as autoridades brasileiras, visando impedir as manifestações culturais de matriz africana, promoveram acirradas guerras impelindo intolerâncias e discriminações.

No cenário brasileiro, na 1ª metade do século XIX, as danças de caráter internacional eram as praticadas em nossos salões. Apenas no 7º ou 8º decênio do mesmo século é que se tem notícia de dança brasileira de salão. O Maxixe, a primeira das nossas danças sociais, só surgiu por volta de 1870 a 1880, assim mesmo sem penetração nos ambientes melhores, por ser considerado pernóstico e sensual. Depois de sua entrada na Europa, em 1884, voltou ao Brasil, bem mais requintado e melhor aceito. Até que as nossas danças aparecessem e se fixar-se particularmente o samba, cuja infiltração nos salões se deu no século XX, e bem posteriormente a marcha, as danças adotadas no Brasil eram as que em evidência em outras partes do mundo, especialmente na Europa, centro cultural buscado pelos brasileiros. (GIFFONI, 1970, p. 143).

¹⁷ Afoxé é, segundo Nei Lopes, “cortejo carnavalesco de adeptos da tradição dos orixás, outrora também chamado “candomblé de rua”. Surgidos em Salvador, BA, por volta de 1895, [...]” (LOPES, 2014, p.19).

Segundo Carneiro (2005), o epistemicídio é um dos “instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial, pela negação que empreende da legitimidade das formas de conhecimento” (p. 96), está interseccionado às questões raciais, pois se trata de uma tecnologia utilizada para: regular as relações étnico-raciais a partir da anulação dos conhecimentos de matrizes não hegemônicas; invalidar e deslegitimar os saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas em suas múltiplas formas de expressão; desqualificar as pessoas como diferente-inferiores; impedir o acesso aos recursos materiais e simbólicos; e controlar e produzir o diferente-instituído como inferioridade intelectual.

Os batuques eram proibidos, mesmo nos dias santos e nas horas de lazer. Os maracatus, evocando a coroação dos reis africanos também eram reprimidos. Não permitiam as reuniões de pretos, nem as suas danças e nem tão pouco outras manifestações inocentes, embora essas práticas tivessem grande significação para eles. Reviviam costumes, amenizavam saudades, extravasavam sentimentos. Os candomblés e macumbas muitas vezes se desenrolam as ocultas até hoje, com os participantes receiosos [sic] e intranquilos, temerosos de represálias por ordem superior, perturbando a concentração nesses curiosos cultos, a deuses desconhecidos por muitos. [...] Quantos aos brancos sempre puderam valer-se da dança como recreação, sendo já tradicionais, no início do século XIX, os bailes populares. (GIFFONI, 1970, p. 136).

Assim, como dito anteriormente, o maxixe “pernóstico e sensual” somado ao afoxé atentatório “das famílias, dos costumes, da moral” (GIFFONI, 1970) competem com o espaço dos salões de baile que é reservado à valsa. O racismo, como manifestação cotidiana da sociedade, reproduz violências e discriminações naturalizadas na vida social no Brasil ao negar a legitimidade dos saberes e conhecimentos dos povos colonizados. No âmbito educacional, mais um exemplo dessa reprodução, na atualidade pode ser identificado na fala do professor coordenador do curso de medicina da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Antônio Natalino Manta Dantas,¹⁸ quando disse: “O baiano toca berimbau porque só tem uma corda, se tivesse mais, não conseguiria”. Essa frase foi dita na primeira década do século XXI para se referir ao baixo desempenho dos estudantes, relacionando-o à questão hereditária, revivendo, assim, conceitos e princípios da eugenia e racismo estrutural.

Essa discussão se assemelha à narrativa de Jorge Amado (1969), em “Tenda dos Milagres” quando trata especificamente do posicionamento eugenista de um professor da

¹⁸ MEDICINA: Professor da UFBA dia que baianos têm baixo, Q.I. **Extra**. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/brasil/medicina-professor-da-ufba-diz-que-baianos-tem-baixo-qi-503457.html>>.

mesma Faculdade de Medicina da Bahia¹⁹ em relação à pesquisa e produção literária de Pedro Archanjo. Vê-se nitidamente a desvalorização do conhecimento produzido pela população afro-brasileira, ainda que desenvolvido com metodologia e métodos, os quais, embora exercidos fora das academias, mantêm-se rigorosos. O rigor no trato das fontes não é exclusividade, embora seja indissociável, da produção acadêmica. Basta perceber que a formação de “mestres” da cultura popular exige um rigoroso aprendizado de anos, além da aceitação de seus pares (o que muito se assemelha aos trâmites das exigências da Academia).

Nesse sentido, a formação de um mestre de capoeira exige anos de dedicação e aprendizado complexo, além de comprovada dedicação, rigor, reconhecimento de todos os seus pares, “fundamento” e “tradição”²⁰, o que se contrapõe explicitamente ao discurso reproduzido na fala do professor da UFBA. Assim, a divisão que alimenta o pensamento moderno ocidental, em linha abissal como descrita por Santos (2007), divide a realidade social fazendo o “outro” desaparecer, tornando-o e produzindo-o como inexistente.

A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. Este lado da linha só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante. Para além dela há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. [...] Esse monopólio está no cerne da disputa epistemológica moderna entre as formas de verdade científicas e não-científicas [...]. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. (SANTOS, 2007, p.71).

Curioso é que Jorge Amado, ao abrir o livro, apresenta o território do Pelourinho como Universidade Livre, evidenciando a existência de mestre(as), professores(as), trabalhadores(as) que ensinam, estudam, compartilham e vivenciam experiências das mais diversas matizes étnico-raciais. Livre em um duplo sentido, talvez. O primeiro, sem dúvida, por conta da liberdade como um valor intrínseco que permeia o ensino-aprendizagem dentro da perspectiva da cultura popular. O segundo, quiçá, utilizado na procura de uma associação com um termo usual na classificação de cursos que, embora de reconhecida qualidade, não possuem a chancela da oficialidade como o reconhecimento do Ministério da Educação (MEC).

Enfim, o Pelourinho era, na visão de Jorge Amado, um espaço de saberes que coexistiam com a Faculdade de Medicina da Bahia, na qual Archanjo era bedel. Com suas publicações

¹⁹ A Faculdade de Medicina da Bahia foi a primeira Instituição de Ensino Superior criada pelo Príncipe Regente D. João por meio da Carta Régia de 18 de fevereiro de 1808. A Segunda Faculdade de Medicina no Brasil foi criada pelo mesmo D. João em 05 de novembro de 1808, no Rio de Janeiro, cf. KAASTRUP, Diva Machado Pereira. **A mulher na medicina**. Porto Alegre: Martins Livreiro 1983, p 70-71.

²⁰ Fala do Mestre de Capoeira Angola Jaime Balbino da Silva por meio de chamada de voz pelo *WhatsApp* à autora, no dia 15 de outubro de 2021.

quase anônimas, contrapunha-se ao cientificismo que servia de base às pregações racistas que impulsionavam uma lógica de repressão policial e perseguição violenta aos Candomblés e Capoeiras, por exemplo. É inegável como o desprezo à produção de conhecimento africano, afro-brasileiro e indígena ainda perdura em nossos dias, sob as mais diferentes formas e discursos justificadores da escravidão que persistem em ações racistas na contemporaneidade.

Interessante é perceber a verossimilhança que problematiza questões sociais por meio da narrativa em “Tenda dos Milagres”, na qual Jorge Amado descreve o contexto social baiano no início do século XX, cujos interlocutores, dentre eles, Pedro Archanjo, pode ser associado a Manuel Querino²¹, intelectual afrodescendente, que entre outros ofícios, pesquisou e escreveu sobre costumes e tradições de matriz africana, denunciando a estrutura racista da sociedade.

Manuel Querino travou intensos debates com Nina Rodrigues²², professor da Faculdade de Medicina da Bahia, árduo defensor das ideias eugenistas e do darwinismo social. Este professor da Faculdade de Medicina também pode ser identificado como Nilo Argolo na narrativa amadiana. Já em relação ao delegado e chefe de polícia da cidade de Salvador, Pedrito Gordo, Jorge Amado, manteve no romance (1969) o nome de um delegado, famoso por perseguir Capoeiras e Candomblés na Bahia, na década de 1920, conhecido como Pedrito Gordilho.

É notório que ideias similares persistem na sociedade contemporânea, sendo possível identificá-las e interpretá-las em termos de superioridade e inferioridade. Além disso, os conhecimentos valorizados como “historicamente acumulados pela humanidade” pouco se referem aos produzidos pelos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas. Esse pensamento excludente também pode ser observado nos processos de ensino-aprendizagem das instituições de ensino em nosso país. Pois o racismo, operando de forma institucional, se dá como “[...] resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.” (ALMEIDA, 2019, p.

²¹ Pesquisador e escritor, Manuel Querino nasceu na Bahia em 1851. Na década de 1870, trabalhou como pintor durante o dia e estudou no período noturno no “Liceu de Artes e Ofício da Bahia”. Atuante abolicionista e republicano, foi considerado o primeiro intelectual defensor das contribuições dos negros na História do Brasil. Em suas pesquisas procurava valorizar personalidades negras e mestiças, insurgindo-se para contrapor as ideias preconceituosas de inferioridade racial advindas do racismo científico defendido por diversos intelectuais de sua época. Disponível em: <<http://www.museuafrobrasil.org.br/pesquisa/hist%C3%B3ria-e-mem%C3%B3ria/historia-e-memoria/2014/07/17/manuel-querino>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

²² Médico legista, psiquiatra e escritor, Raimundo Nina Rodrigues nasceu no Maranhão, em 1862. Na década de 1880, estudou medicina na Bahia. Conservador, defensor do racismo científico e da eugenia. Foi considerado fundador da Antropologia criminal brasileira. Suas pesquisas propunham institucionalizar e legalizar a heterogeneidade, criada por meio da figura penal, chamada de responsabilidade penal atenuada, como instrumento de repressão aos povos indígenas, africanos, afro-brasileiros e mestiços. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/19431/14023>>. Acesso em: 20 de jul. 2021.

26), mantém o desequilíbrio e a hierarquia dos conhecimentos no contexto educacional, tratando saberes, a história e as culturas afro-brasileiras e africanas em nossa sociedade sem relevância como conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

A despeito dos inúmeros desafios, as práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no âmbito escolar, repousando nas interações entre as pessoas, precisam ser elaboradas a partir dos princípios democráticos, humanizadores e de justiça social, interseccionadas às formações de professores(as) nos mais variados contextos formativos, estejam eles, ou não, relacionados às condições de trabalho, à formação inicial e à formação contínua centrada na escola.

3.3 EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EMANCIPATÓRIAS: FORMAÇÃO PARA SE VER E VER O MUNDO

Pensar a formação de professores(as) para a EREER, como experiência de vida pessoal e profissional, a partir dos conceitos trazidos por Nóvoa (1992), permite compreender que a construção desse processo formativo se dá “(...) através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.” (NÓVOA, 1992, p. 25). A formação implicada com o processo de constituição e o modo pelo qual o(a) professor(a) se vê e vê o mundo compõem seu desenvolvimento profissional na interação entre a dimensão pessoal, profissional, sua construção histórica coletiva e individual.

Nesse sentido, ver com os *Olhos de Ojuobá* a formação contínua centrada na escola, no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias, é perceber que a “Roda – base de uma escola pluralista” (NOGUERA, 2019) no campo da Formação de Professores(as) abre-se às experiências docentes articuladas com projetos institucionais interdisciplinares e colaborativos na escola. Concordamos com Nóvoa:

As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos. (NÓVOA, 1992, p. 28).

O processo de formação intencionalmente planejado e percebido com os *Olhos de Ojuobá* é comprometido com ações efetivas capazes de valorizar – sem hierarquizar como superiores e inferiores – os saberes e conhecimentos de diferentes matrizes étnico-raciais. Está comprometido em afluir com EREER referenciadas nos princípios da “[...] consciência política

e histórica da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e as discriminações” (BRASIL, 2004, p. 17), pois, assumindo a escola como referência da práxis pedagógica, essa formação de professores(as) permite:

[...] que o processo de educar as relações entre as pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início com mudanças no modo de se dirigirem umas às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais. (SILVA, 2011, p. 12).

A formação contínua do(a) professor(a) se dá em um processo dialético - pessoal e profissional - no território da escola, onde as práticas pedagógicas intencionalmente elaboradas podem, por um lado, promover a consciência negra entre os brancos, no sentido de contribuir com a compreensão sobre sua racialização, a fim que possam questionar suas vantagens raciais e a hegemonia da supremacia racial branca, e, por outro, encorajá-la entre os negros com vistas à valorização de sua ancestralidade e identificação étnico-racial. No entanto, o contrário também é verdadeiro. As práticas pedagógicas que não trazem essa intencionalidade reforçam e reproduzem mentalidades e saberes colonializados por meio das práticas docentes descontextualizadas e revestidas de uma aparente neutralidade. Concordamos com Santos (2007) ao afirmar de forma decisiva que:

[...] necessitamos construir a emancipação a partir de uma nova relação entre o respeito da igualdade e o princípio do reconhecimento da diferença. Na modernidade ocidental, seja nas teorias funcionalistas conservadoras, seja nas teorias críticas, até agora não tratamos isso de maneira adequada, porque - sobretudo na teoria crítica - toda a energia emancipatória teórica foi orientada pelo princípio da igualdade, não pelo princípio do reconhecimento das diferenças. Agora temos de tentar uma construção teórica em que as duas estejam presentes, e saber que **uma luta pela igualdade tem de ser também uma luta pelo reconhecimento da diferença, porque o importante não é a homogeneização mas as diferenças iguais.** (SANTOS, 2007, p. 62, grifo nosso).

A teoria de Santos (2007) dialoga com o postulado de Freire (1996):

Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros, dos que inferiorizam mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros porque, certamente, negros não têm alma. Negros não rezam. Com sua negritude, os negros sujam a branquitude das orações... A mim me dá pena e não raiva, quando vejo a arrogância com que a branquitude de sociedade em que faz isso, em que se queimam igrejas de negros, se apresenta ao mundo como pedagoga da democracia (FREIRE, 1996, p. 36).

Santos (2007) e Freire (1996) estão preocupados em uma convergência de foco com a construção histórica da desigualdade forjada na colonização desencadeada pelos povos europeus entre os séculos XVII e XVIII: a colonialidade (QUIJANO, 2005), cujos padrões de poder e saber estão interseccionados com objetivo de homogeneizar práticas sociais, conhecimentos e orientação valorativa, impondo aos povos colonizados o modelo europeizante auto produzido como civilizatório e hierarquizado como superior.

Resultante do colonialismo da Era Moderna, a partir do século XV, a colonialidade é a mentalidade que sobrevive nos liames profundos de um povo, mesmo após a sua emancipação política. Segundo Candau e Oliveira (2010, p. 18), a colonialidade resultante dessas raízes profundas se mostra por meio da dimensão epistêmica – evidenciando a geopolítica do conhecimento, do poder e do ser. Na dimensão do poder, o colonizador reprime os saberes e modos de conhecimento, subalternizando e invisibilizando, na medida em que reafirma sua cultura, ideias e conhecimentos e, por meio da dimensão do ser, rejeita a condição de humanidade da outra pessoa. Há de se perceber, por outro lado, que, após séculos de “ensino” da “superioridade” europeia sobre outros povos, é necessário que as mentes também sejam decolonizadas para que se rompam a reprodução e os valores instituídos estruturalmente como superiores. Já o colonialismo opera em uma dimensão político-econômica a qual submete ao domínio um povo sobre o outro e subjuga o povo dominado às mais variadas formas de exploração.

O diálogo entre esses pensamentos nos permite entender aqui que as práticas pedagógicas emancipatórias intencionalmente articuladas no âmbito escolar por meio da Educação das Relações Étnico-Raciais são capazes de produzir dinâmicas e (re)significações entre igualdade e diferença com propósito de confluir com o reconhecimento da diferença que não reproduz as desigualdades simbólicas e materiais e da igualdade que reconhece as singularidades.

A partir desses referenciais, recorreremos aos estudos de Santomé (2020) sobre o Currículo Turístico para não incorrerem em movimentos contrários às práticas pedagógicas emancipatórias confluentes com a EREER e identificarmos ações dissimuladoras do racismo e das discriminações raciais que reforçam os saberes e mentalidades colonializadas no âmbito das práticas docentes, tais como a “trivialização”. Sob esse aspecto, os estudos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são tratados de forma superficial, sob um ou outro aspecto, como por exemplo, a culinária e as festas, enquanto que os estudos sobre os povos africanos, afro-brasileiros e indígenas são vistos como “souvenir”, como lembrança de viagem ou aquilo que é exótico.

Assim sendo, é ínfima a quantidade de recursos, brinquedos e livros de literatura com personagens e abordagens de temas relacionados às matrizes africanas e indígenas, ou seja, escolhe-se um livro de literatura com abordagem de matriz africana e indígena em um universo enorme de livros para compor os momentos de diários de leituras e contação de histórias ou, ainda, seleciona-se um determinado tema da cultura ou da história para o trabalho após terminadas as unidades temáticas e objetos do conhecimento eleitos como prioritários.

Compondo, ainda, o universo do currículo turístico, recorrente nas práticas docentes, estão aquelas utilizadas para desconectar estudantes e professores(as) da realidade concreta proveniente das condições econômicas, históricas e sociais que submetem a maioria da população brasileira constituída por pessoas pretas e pardas por meio de datas comemorativas, e assim ganha-se um dia de destaque e o silenciamento durante o ano letivo. Com a “esteriotipagem”, recorre-se a personagens, imagens e ilustrações, as quais retratam a pessoa negra sem sua individualidade, como representante de todas as pessoas negras, um todo coletivo. Assim, associada ao imaginário social do continente Africano, selvagem em sua totalidade e habitado por animais, intensifica-se a cor da pele escura, evidenciando-se os traços fenotípicos de forma pejorativa.

Já a “tergiversação”, abordagem que naturaliza as formas de opressão, como as desigualdades étnico-raciais, materializa-se mediante justificativas utilizadas para encobrir as violências produzidas pelo racismo estrutural, como é o caso, por exemplo, do que ocorre com as mulheres negras. A identificação, nomeação e compreensão da existência de práticas docentes que reforçam o currículo turístico permitem perceber a insurgência criativa como estratégia imprescindível das práticas pedagógicas no percurso de formação de professores(as) para a EREER emancipatória.

4. OS OLHOS DE OJUOBÁ: BIOGRAFANDO OS DADOS COM OS(AS) PROFESSORES(AS)

Voltamo-nos aqui à pergunta que esse trabalho procura responder, conforme mencionado na Introdução: como as práticas pedagógicas no âmbito do ensino fundamental na rede municipal de Sorocaba podem confluir com a Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias? Partimos do pressuposto que os olhares dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa podiam nos ajudar a perceber a articulação dos conhecimentos e saberes produzidos pelos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, na roda das práticas pedagógicas, com vistas à sua garantia como direitos de aprendizagem ao longo do ano letivo e de forma a não se restringirem a ações pontuais na semana do dia 20 de novembro, conforme suscita o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

4.1 COMPONDO O MÉTODO COM OS(AS) PROFESSORES(AS): PARA VER E OUVIR O QUE SEUS OLHARES NOS DIZEM

A partir da premissa apresentada, procuramos responder a questão, em primeiro lugar, iniciando com a revisão do referencial teórico pois esta assume lugar estratégico na pesquisa qualitativa:

É preciso ler para se informar; ninguém sofre de excesso de saber. Quanto mais o pesquisador tiver um conhecimento aprofundado sobre seu tema, mais ele estará apto a construir seu objeto e a delimitar uma amostra pertinente. Entretanto, a pesquisa qualitativa confere à revisão um matiz que lhe é próprio; o pesquisador qualitativo hesita em nela confiar total e cegamente, pois a experiência prova que a literatura científica pode permanecer surpreendentemente muda sobre assuntos, contudo, evidentes. (DESLAURIERS; KÈRISIT, 2012, p. 134-135).

Em segundo lugar, após pesquisa do meio social, fomos a campo, mesmo que 100% virtual, para realizarmos com os(as) professores(as) participantes da pesquisa as entrevistas narrativas e por meio dos seus olhares, suas percepções e experiências sobre as práticas pedagógicas para a EREER vivenciadas no ano de 2019. Ainda sobre o olhar com maior amplitude dos(as) pesquisador(as) qualitativos(as), DESLAURIERS e KÈRISIT (2012) nos dizem que:

Eles se empenham em adquirir os conhecimentos topológicos; conhecer a história do meio social pesquisado, sua estrutura, sua ideologia. Por fim, eles realizam algumas entrevistas com os informantes a par da questão; ir ao campo possibilita ao pesquisador adquirir um conhecimento mais próximo sobre seu tema e também dar

uma orientação mais precisa à sua pesquisa. (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2012, p. 135).

Para iniciar o processo de coleta de dados nessa pesquisa, submetemos o Projeto ao Comitê de Ética da Universidade – Plataforma Brasil²³. As entrevistas narrativas foram realizadas em ambiente virtual, necessitando do manejo com os recursos tecnológicos e a disposição dos(as) professores(as) pesquisados(as) em permitir a captura de suas imagens e sons. Neste processo houve a desistência de uma professora supervisora do PIBID, devido à necessidade de gravação de sons para a coleta de dados, o(a) professor(a) não se sentiu confortável com a utilização do gravador de voz e imagem, solicitando questionário - esquema pergunta-resposta a esta pesquisadora. No entanto, por não se constituir como instrumento aplicado nesta metodologia não foi possível aplicar o questionário solicitado.

Em consonância com os protocolos sanitários, a construção dos dados desta pesquisa foi realizada com os(as) professores(as) por meio do ambiente virtual, envolveu o uso da internet pelo aplicativo *Google Meet*, sendo que escolhemos o uso deste aplicativo por ser o mais popular entre os(as) professores(as) da rede pública municipal de Sorocaba.

O ambiente doméstico foi o local onde a Entrevista Narrativa (EN) se realizou, o que favoreceu, por sua vez, as recomendações referentes ao distanciamento social, uma maior flexibilidade dos horários e dias agendados para a coleta de dados em função das adversidades decorrentes das questões de saúde, rotina familiar, rotina de trabalho alterada no contexto pandêmico da COVID-19, tanto daqueles(as) diretamente envolvidos(as) na pesquisa, quanto de seus familiares.

Foram observadas as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual, do Ministério da Saúde Secretaria – Executiva do Conselho de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa: Ofício Circular Nº 2/21 CONEP/SECNS/MS com vistas a “preservar a proteção, a segurança e os direitos dos participantes da pesquisa” (BRASIL, 2021). Para isso, foi feito download dos dados coletados pelo *Google Meet* (uma vez concluída a fase de coleta de dados) para dispositivo eletrônico HD Externo – USB, a fim de que os registros fossem excluídos do ambiente virtual “nuvem”, conforme determina a Resolução CNS 510/16, Art. 28, inciso IV.

A partir do referencial teórico, a pesquisa foi escrita no momento pandêmico de COVID – 19 - doença infecciosa causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) anunciada em 11 de fevereiro de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A pandemia causada pelo

²³ CAAE 4 5543421.3.0000.5504. Aprovado pelo Parecer n. 4.821.752.

coronavírus SARS-CoV-2 alterou formas, processos de ensino-aprendizagem e de atendimento aos estudantes desde meados de março de 2020, no Brasil. A suspensão das atividades presenciais nas instituições de ensino constituiu-se como uma das medidas de controle para impedir a disseminação do vírus com o objetivo de preservar a vida.

A EN como técnica de geração de dados desta pesquisa considerou as orientações descritas por Jovchelovitch e Bauer (2002, p. 107), no que diz respeito às suas quatro fases: Iniciação, Narração central, Fases de perguntas e Fala conclusiva. Para compor as perguntas exmanentes e a fase de preparação da EN, utilizamos uma estrutura dividida em três tópicos - perguntas exmanentes: I – “O desvelar de si” - apresentada como espaço para mobilizar o outro a pautar-se, a desvelar quem é o (a) professor(a) participante da pesquisa, seu percurso profissional e sua declaração racial espontânea (autodeclaração racial); II - “As aprendizagens preliminares” - referiu-se à identificação do “saber de experiência” sobre as práticas pedagógicas para a EREER vivenciadas a partir do PIBID 2019; e III - “As aprendizagens potencializadas” – em espaço para compreender como o saber de experiência sobre a EREER se constituiu em processos formativos na relação com o conhecimento produzido pelas vivências potencializadas no encontro com o PIBID.

Essa composição permitiu identificar na análise temática três eixos criados a partir dos principais argumentos apresentados pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa, por meio de paráfrases como procedimento que consiste em um processo de redução gradual do texto e condensação de sentido, em sentenças sintéticas e, posteriormente, em algumas palavras-chave: I - o processo de constituição da identificação étnico-racial; II – olhares pedagógicos sobre a abordagem de matriz africana a partir do trabalho colaborativo com o PIBID - 2019; III – a confluência dos conhecimentos de matriz africana na itinerância formativa do(a) professor(a) em intersecção entre a EREER e a formação contínua de professores(as) no contexto da escola a partir das práticas pedagógicas potencializadas pelo PIBID.

Ainda na fase de preparação da EN, para promover um ambiente mais confortável, devido à utilização do método em contexto virtual, foi apresentada uma estratégia de socialização de práticas entre o(a) professor(a) e a pesquisadora. Essa técnica consiste em compartilhar processos de ensino-aprendizagem e práticas vivenciadas no cotidiano escolar entre pares. A estratégia permitiu aos professores(as) participantes da pesquisa a cada fase da EN uma narração autossustentável, fazendo distinguir as questões exmanentes - que refletem as questões de interesse da pesquisadora, das imanentes – questões que surgem da narração do(a) pesquisado(a).

Em seguida, na fase de iniciação, foi apresentado o tema da pesquisa, a autorização para gravar a entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – Resolução 510/2016 do CNS e os três tópicos que compunham o roteiro da EN: I – “O desvelar de si”, II - “As aprendizagens preliminares” e III - “As aprendizagens potencializadas”. As partes II e III do roteiro foram constituídas considerando os procedimentos necessários das fases dois e três do método: narração central e fases de perguntas. Na fase da narração central, se procurou seguir sem interrupção e em escuta ativa da pesquisadora, a qual restringia sua demonstração de interesse por meio do apoio paralinguístico – “hmm” e sinais de encorajamento explícito à continuidade da narrativa até o momento em que o(a) professor(a) emitiu sinais evidentes do “coda” - indicação de que a história já acabou. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 107). A partir daí, entramos na fase três da EN, fase de questionamentos. Aqui, as questões exmanentes foram traduzidas em imanentes, e, para isso, utilizamos da linguagem trazida pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa com vistas a completar as lacunas da história.

Após parar a gravação, entramos na fase quatro - Fala conclusiva. Seguimos fazendo algumas perguntas do tipo “por que”, cujas anotações de algumas falas foram realizadas para se obter mais informações que pudessem auxiliar na interpretação dos dados apresentados.

[...] a técnica é sensível a dois elementos básicos da entrevista, como apontados por Farr (1982): ela contrasta diferentes perspectivas, e leva a sério a ideia de que a linguagem, assim como o meio de troca, não é neutro, mas constitui uma cosmovisão particular. A avaliação da diferença de perspectivas, que pode estar tanto entre o entrevistador e o informante, quanto entre diferentes informantes, é central à técnica. (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 96).

Assim, após a coleta dos dados, fizemos a transcrição das entrevistas gravadas para interpretá-las e constituir uma melhor compreensão dos argumentos apresentados. Dessa forma, utilizamos três colunas para o texto: na primeira a transcrição dos parágrafos ou passagens, na segunda, a primeira redução por meio de sentença resumida, sucinta e na terceira coluna somente as palavras-chave. Esse processo permitiu construir os eixos temáticos para interpretar as narrativas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, possibilitando uma categorização geral para todas as entrevistas narrativas.

Para a análise temática, procuramos fazê-la a partir de um *Olhar Ojuobá*, qual seja, ver para *perceber* os processos que provocavam diálogos sobre a consciência de si e do meio em que se vive, assim como a posição assumida em favor da Educação das Relações Étnico-Raciais e que não abria mão das diversas perspectivas de trabalho, comprometidas com uma escola plural.

A partir desse enfoque, procuramos visibilizar as evidências em que as “(...) marcas da estrutura social se encontram nas situações mais circunscritas e mais particulares.” (DESLAURIERS; KÈRISIT, 2012, p. 136), para compreender por meio das percepções dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, como as práticas pedagógicas poderiam confluir com a ERER emancipatória, no âmbito do ensino fundamental na rede municipal de Sorocaba.

Assim, observando as orientações para os procedimentos e o critério de inclusão dos(as) participantes na pesquisa, focalizamos as práticas pedagógicas para a ERER realizadas por professores(as) atuantes em duas escolas da rede pública municipal de Sorocaba que aderiram ao PIBID – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), *campus* Sorocaba, edital 2018. O eixo temático interdisciplinar dos subprojetos Pedagogia, Matemática e Química escolhido para o trabalho no ano de 2019, nas EM Getúlio Vargas e EM Matheus Maylasky, identificadas na pesquisa como Escola 1 e Escola 2, respectivamente, foi a “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”.

Nesse traçado de investigação, o universo dos(as) participantes da pesquisa contou com professores(as) generalistas (anos iniciais) e especialistas (anos finais) com tempo de experiência docente em fases distintas na carreira de professor. Sendo oito professores(as) licenciados(as) em cursos de graduação em efetivo exercício nas escolas 1 e 2. Deste total, três professores(as) atuaram diretamente como supervisores(as) do PIBID, e quatro professores(as) participaram indiretamente, mas de forma colaborativa e voluntária com os subprojetos de Pedagogia e Matemática, na escola 2. Considerando o TCLE e em garantia do sigilo, de maneira a garantir o anonimato, foram adotados nomes africanos para os(as) professores(as) participantes da pesquisadas: Adja, Bomani, Caddy, Efua, Kwame, Mai, Malika e Nawal.

O PIBID tem se destacado como um programa de Formação Inicial de Professores(as) que se dá em colaboração com docentes da Educação Básica em sua formação contínua em serviço, se constituindo como espaço de diálogos entre a escola pública e a universidade (BOZZINI. 2018, p.19). Ao observarmos o eixo temático escolhido para o trabalho com os subprojetos – PIBID, 2019 e os objetivos deste Programa referente à formação de professores(as), o recorte da pesquisa foi composto pois pareceu campo fértil de práticas pedagógicas conectadas com a ERER.

Diante desse contexto, o foco da pesquisa foi situado no processo de formação contínua em serviço de professores(as) por meio das experiências docentes confluentes com a ERER vivenciadas em colaboração e a partir do PIBID no âmbito do Ensino Fundamental na rede pública municipal de Sorocaba.

4.2 PIBID: ESCOLA E UNIVERSIDADE – CAMINHOS POSSÍVEIS PARA A FORMAÇÃO COLABORATIVA

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é compreendido nesta pesquisa como espaço que articula a formação inicial e a formação contínua de professores(as) em um lugar constituído “(...) numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 1115) porque inclui por meio de trabalho colaborativo os(as) professores(as) da Educação Básica como coformadores.

Este lugar de fronteira se constitui em território de encontro entre a Universidade e a Escola, no qual estas instituições de Ensino comprometidas com a profissão reúnem professores(as) da educação básica, professores(as) universitários(as) e futuros(as) professores(as) licenciandos(as) para se construírem práticas pedagógicas intencionalmente planejadas, acompanhadas e avaliadas. Assim:

O PIBID tem se destacado por ter sido um dos únicos programas de Formação Inicial de Professores das últimas décadas; por ter uma estrutura que aproxima as Instituições de Ensino Superior (IES) da educação básica pública; por ser o único programa a olhar as professoras e professores da educação básica como co-formadores dos alunos e alunas da licenciatura; por ampliar a inserção da licencianda e do licenciando em seu campo de trabalho, realizando maior interação teoria-prática; e por dar possibilidade de trabalho interdisciplinar e colaborativo. Além disso, o PIBID reafirma nossa convicção de que ser professor não é um dom, pois as pessoas aprendem a ser professores e professoras. Nesse sentido, a docência é uma profissão, possui uma base de conhecimento estabelecida na academia, e como qualquer outra profissão, demanda empenho, estudo, dedicação, responsabilidades e envolve propósitos sociais. (BOZZINI, 2018, p. 19).

Neste sentido, os diálogos possíveis entre conhecimentos produzidos na academia e os produzidos na escola pela experiência dos(as) professores(as) e supervisores(as) do PIBID podem constituir processos de reflexão, pesquisas e práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ou seja, as ações educativas e os processos formativos implicados à responsabilidade social são visibilizados e vivenciados de forma efetiva, tanto pelos(as) professores(as) que atuam nas escolas, quanto pelos(as) licenciandos(as). Isto porque professores(as) supervisores(as) e licenciandos(as) transitam juntos(as) dentro da profissão para planejar, executar e avaliar as aprendizagens oportunizadas pelas práticas pedagógicas dentro do PIBID.

Reconhecer o saber de experiência e o papel dos(as) professores(as) que atuam nas Instituições de Educação Básica como co-formadores(as) e articular estudos e pesquisas

produzidos pela Universidade em dimensões colaborativas induz novos profissionais – licenciando(as) participantes do Programa – à docência e provocam alterações na formação contínua que objetiva apenas reproduzir e instrumentalizar as práticas docentes, dos(as) professores(as) também inscritos(as) no mesmo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. (SILVEIRA, 2017), (PINHEIRO; SANT’ANA; SILVA, 2018).

Assim, elementos articuladores em dimensões diferentes são acionados em prol da formação contínua dos(as) professores(as) por meio do reconhecimento que se faz “do saber indispensável da experiência do supervisor [do Programa] como sujeito também da produção de um saber próprio, e não apenas da transferência de conhecimento.” (PINHEIRO, SANT’ANA; SILVA. 2018, p. 167). As autoras enfatizam ainda que:

[...] os espaço de formação advindos do PIBID como um processo intrínseco ao cotidiano das práticas educativas, a partir de uma proposição de interação de saberes e em um espaço de criação e reelaboração [...] têm o sentido de formação na concepção freireana, de valorização crítica dos saberes vivenciados e da compreensão de conhecimentos que possibilitam mudanças no âmbito educativo. (PINHEIRO; SANT’ANA; SILVA; 2018, p. 168).

Ao considerar a aproximação da prática profissional aos processos formativos, evidencia-se a tensão provocada pela reflexão crítica sobre a prática pedagógica e o exercício da profissão docente. Em “Memórias sobre o PIBID: concepções, criação e dinâmicas de funcionamento”, o Coordenador Geral de Programas de Valorização do Magistério da CAPES, gestão 2011 à 2015, professor Hélder Eterno da Silveira (2017), apresenta um panorama do programa, desde o seu desenho inicial, em 2007, o que nos ajuda a perceber que o PIBID “tem um design pedagógico formativo bem estruturado que enreda os estudantes, formadores (professores universitários e docentes da educação básica) em ações intencionais para o melhoramento do processo formativo.” (SILVEIRA, 2017, p. 61).

Neste sentido, em que pese não ser o PIBID objeto de estudo deste trabalho, destacamos a partir dos olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, as práticas pedagógicas para a EREER suscitadas a partir do PIBID, UFSCar *campus* Sorocaba, no ano de 2019, uma vez que as ações colaborativas e interdisciplinares potencializaram tanto o processo de formação contínua para a EREER, quanto o processo de formação inicial de professores(as).

Segundo Oliveira (2018),²⁴ coordenador do subprojeto de Matemática, o Núcleo de Formação de Professores, ao pretender contribuir com os processos de iniciação à docência, pautava-se nos pilares da colaboração e interdisciplinaridade e tinha como objetivo:

[...] articular e coordenar atividades de Práticas de Ensino; de conteúdos curriculares e extracurriculares com ações colaborativas e interdisciplinares junto aos professores de escolas públicas estaduais e municipais tendo em vista: 1) a iniciação à docência dos licenciandos da UFSCar, 2) a formação continuada de professores na Escola Pública; 3) a promoção da melhoria do ensino e da aprendizagem na Educação Básica, por meio de ações que contemplam os objetivos do edital PIBID/CAPES e as Propostas atualmente em vigor nas redes parceiras. (OLIVEIRA, 2018).

A articulação dos objetivos do programa em decorrência do compromisso assumido com a educação pública, a formação contínua de professores(as) e a formação inicial, oportunizou, a partir de setembro de 2018, processos de diálogos entre a Universidade e as Escolas de Educação Básica EM Dr. Getúlio Vargas e EM Matheus Maylasky para composição do Eixo Temático dos subprojetos de Pedagogia, Matemática e Química, edital 2018-2020.

A partir daí, professores(as) supervisores(as), professores(as) coordenadores(as) do Programa e gestores(as) das escolas reuniram-se para levantar os principais desafios das escolas e definir o Eixo Temático que articularia de forma interdisciplinar os subprojetos Pedagogia, Matemática e Química. Contando também com a participação dos estudantes bolsistas – PIBID, a Educação das Relações Étnico-Raciais foi priorizada. Essa decisão teve entre os principais desafios destacados por Monteiro e Nakayma (2020):

[...] a construção dos projetos de trabalho na perspectiva colaborativa, interdisciplinar e antirracista considerando o PI posto que “para a consecução dessa parceria, é imprescindível a participação dos supervisores das escolas, considerando-se que são conhecedores das necessidades reais das escolas”. Às decisões, portanto, não poderiam ser centralizadas ou definidas por um único ator; cada um(a) com seus saberes e experiências colaboraria para a construção do projeto e seu desenvolvimento. (MONTEIRO; NAKAYAMA, 2020, p. 152).

A Educação das Relações Étnico-Raciais como ponto central das práticas pedagógicas, ao implicar a construção dos subprojetos – Edital 2018 – UFSCar – *campus* Sorocaba, provocou no território da escola movimentos que articularam diálogos e reflexões constituindo elo que, nas palavras do Bábálòrìsà Nivaldo de Logun-Edé (informação verbal)²⁵, poderia ser dito como

²⁴ OLIVEIRA, Paulo. Documento do PIBID. Mensagem recebida por opmaylasky@gmail.com em 01 de out. de 2018. Refere-se ao relatório emitido pelo prof. Dr. Paulo César Oliveira (professor coordenador do subprojeto Matemática) sobre a reunião entre coordenação de área e bolsistas, realizada em 20 de setembro de 2018.

²⁵ LOGUN-EDÉ, Nivaldo. **Entrevista IX**. Bábálòrìsà (babalorixá) Nivaldo Bernardo de Moura, Sacerdote de Candomblé - Nação Ketu, professor da Rede Estadual de Educação, fundador e dirigente do Ilé Alaketu Asé Omó Logúnèdè, templo reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da cidade de Sorocaba-SP. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (45:36min). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

“aquilo que implica em sair de si para um bem coletivo, para um olhar coletivo”. Ao abrir as portas das Instituições Escolares à pesquisa e aos saberes interdisciplinares produzidos em colaboração entre Escola e a Universidade, os(as) professores(as) supervisores(as) do PIBID compartilharam, por meio das entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), seus olhares sobre as práticas pedagógicas e suas itinerâncias formativas convergentes com a ERER, a despeito da falta de políticas públicas capazes de garantir processos institucionais efetivos à implementação das Leis n. 10.639/03, n. 11.645/08 e DCNERER na rede municipal de Sorocaba, conforme apontado pelo Plano Municipal de Educação (PME), 2015, como veremos na próxima subseção.

4.3 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS - A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM MOVIMENTO

Ainda que seja possível identificar alterações no cenário dentro campo educacional, a exemplo das legislações que tratam da obrigatoriedade do ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todos os níveis e modalidades de ensino, são visíveis práticas que perpetuam as desigualdades expostas na matriz curricular da Educação Básica em sua 2ª Etapa, o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano).

Na matriz do Currículo Paulista²⁶ observamos, por exemplo, a inserção da temática vinculada no Ensino Fundamental às disciplinas de História, Arte, Educação Física (1º ao 9º ano) e Língua Portuguesa (6º ao 9º ano). No entanto, as práticas pedagógicas para a ERER não podem se restringir apenas a alguns componentes curriculares, visto que a LDBEN determina no parágrafo 2º do artigo, 26-A sua inserção “no âmbito de todo o currículo escolar”, ou seja, as intencionalidades da prática pedagógica precisam ser organizadas como direitos de aprendizagens, do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em todas as áreas do conhecimento e respectivas matrizes curriculares.

Ao analisamos o percurso histórico que culminou com a promulgação da Lei n.º. 10.639/2003 e a instituição das DCNERER prevista pela Resolução 01/2004, podemos perceber que a pauta educacional, há muito, compunha as bandeiras de lutas empunhadas pelo movimento negro, militantes independentes, professores(as) e cidadãos defensores(as) dos

²⁶ Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, estados e municípios foram provocados a adequar seus Currículos. O governo do Estado de São Paulo criou o Currículo Paulista que “define e explicita, a todos os profissionais da educação que atuam no Estado, as competências e as habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes paulistas e considera sempre sua formação integral na perspectiva do desenvolvimento humano”. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/copied/ensino-na-rede/novo-curriculo-paulista>>. Acesso em: 05 de jul. 2022.

princípios democráticos, humanizadores e de justiça social. Nesse sentido, Monteiro salienta que “a luta contra o racismo e a sua relação com a educação estão presentes em documentos e encontros organizados pelo Movimento negro a exemplo do Manifesto Nacional do Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial, de 4 de novembro de 1978”. (MONTEIRO, 2010, p. 57).

Na trajetória do percurso que intencionava a inclusão de conteúdos escolares que reconhecessem e valorizassem a cultura e história africana e afro-brasileira, Monteiro (2010) identificou diversos projetos de Lei, desde o ano de 1979. No entanto, apenas no ano de 2002, a versão do projeto de Lei de autoria do Deputado Federal Humberto Costa (PT/PE) reapresentada pelos Deputados Federais Ester Grossi (PT/RS) e Ben-Hur Ferreira (PT/MS) foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, no dia 09 de janeiro de 2003.

Dialogando com Monteiro, Oliveira (2006) nos ajuda a compreender que o processo de mobilização do Movimento Negro em prol da justiça social e reparação histórica necessária às pessoas negras em nosso país expõe a ligação complexa que existe entre a institucionalidade das diferenças raciais e estrutura social, a exemplo da exclusão de pessoas negras no ensino superior: “Diante da constatação dessa exclusão institucionalizada, o Movimento Negro tem se mobilizado para sensibilizar governantes, mídia, imprensa, professores, universidades e a sociedade.” (OLIVEIRA, 2006. p. 27).

O percurso histórico de luta com vistas a garantir de forma oficial a inclusão no currículo da Educação Básica a história e cultura africana e afro-brasileira não foi diferente, no município de Sorocaba. Segundo Oliveira, o contexto histórico de exclusão das pessoas negras em Sorocaba nas áreas educacionais, sociais, políticas e econômicas foi apresentado oficialmente na I COREPIR “I Conferência Regional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, em Sorocaba – SP, em 30/04/2005” (OLIVEIRA, 2006, p. 27). Esta persistente exclusão foi constatada após 17 anos, na V COREPIR – 2022, realizada no dia 13 de fevereiro, de forma virtual²⁷.

A cidade de Sorocaba, sede da Região Metropolitana do interior paulista, possui 145.267 pessoas que autodeclararam ser pretas e pardas, e 434.777 brancas, conforme apontado pelo último censo (2010). Em relação ao censo de 2000, que indicava 87.958 pessoas pretas e pardas, observou-se um aumento de 65,1% da população negra, elevando o seu número para um quarto do total da população, que, em 2000, contava com 586.625 habitantes.

²⁷ V COREPIR, realizada nos dias 13 de fevereiro e 05 de março de 2022, transmitida pela página do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba, no Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/cpdncs/videos/1315152525631700>>. Acesso em: 06 de mar. 2022.

O universo da Educação Básica na cidade de Sorocaba é estimado em 368 Instituições de Ensino das redes públicas e particulares, e, destas, 177 compõem a rede pública municipal, sendo 59 escolas de ensino fundamental anos iniciais – 1º ao 5º ano, e, entre estas, apenas 5 atendem os anos finais – 6º ao 9º ano (SOROCABA, 2021).

Esse município conta com ativistas e grupos que atuam no campo da educação antirracista, como o Centro Cultural Quilombinho, Núcleo de Cultura Afro-brasileira (NUCAB) - Universidade de Sorocaba (UNISO) e Grupo de Pesquisa Educação, Territórios Negros e Saúde (ETNS) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre outros. No município, a taxa de escolarização no Ensino Fundamental é de 98,1%, conforme dados apontados pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatística (IBGE, 2010). A população da cidade foi estimada em 2021 com aproximadamente 695.328 sorocabanos (IBGE, 2021).

Historicamente, a educação das pessoas negras como política pública de ação afirmativa, de reparação, de reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos povos afro-brasileiros e africanos esteve na pauta da preocupação dos Movimentos Sociais Negros, muito mais do que nas do Poder Público. Na cidade de Sorocaba, por exemplo, na década de 1930, o líder negro João de Camargo construiu às suas expensas “uma escola que garantisse, dessa forma, a quebra de miserabilidade e falta de inserção social (...)” (CAVALHEIRO, 2020, p. 60), que atingia os moradores do bairro da Água Vermelha, onde décadas antes ele instalara a sua Igreja.

Pesquisando notícias nos jornais da cidade de Sorocaba, acerca da implementação da Lei n. 10.639/03, após a sua promulgação, encontramos noticiado em 26 de novembro de 2005, reportagem sobre o projeto “Barrando Preconceito”, organizado em comemoração à Semana Nacional da Consciência Negra realizado com a iniciativa da professora de História, da EE Prof. José Quevedo, no bairro do Cajuru, Sorocaba, Maria Luiza Paineli da Silva Gaspari. Por meio de contato telefônico, em julho de 2021, a professora, ao discorrer sobre sua identidade étnico-racial e sua formação profissional, revelou-nos que é professora de História aposentada e mulher branca.

Fiz História porque gostava de História, sempre gostei de conscientização, achei que nós professores poderíamos mudar o mundo, não é? Porque nós somos transformadores também, nós que fazemos a História, e eu queria ser um agente que pudesse melhorar alguma coisa. Daí eu fiz História. Sempre gostei de História e gostava do que fazia. (informação verbal)²⁸.

²⁸ Entrevista concedida por GASPARI, Maria Luiza Paineli da Silva. **Entrevista XI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (51:25 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Referindo-se ao projeto, disse:

Então quando saiu essa Lei em 2003, 10.639 e a Oficina²⁹ também deu um curso para informar os professores. Informar e colocar em prática, tentar fazer um projeto, alguma coisa e várias escolas fizeram nessa época, um projeto, em 2005 e teve apresentação e tudo mais. Eu ainda brinquei na época, porque a única escola que a DEE não foi visitar foi a nossa, porque acho que todas as escolas a DEE foi, só que a nossa escola era muito longe na época. Nisso daí, **eu falei vamos montar as ideias que eu já passei e as ideias novas e vamos criar um projeto interdisciplinar na escola, onde tanto o corpo docente, discente e comunidade em geral poderiam participar.** E daí **eu comecei a escrever junto com os outros professores na época lá,** de Português, **começamos um projeto interdisciplinar** e cada um ia vendo o que poderia trabalhar na sua disciplina. Então foram vários eixos. E a justificativa era conscientizar o corpo o docente e discente da importância, da necessidade o respeito, as diferenças no mundo atual que considerava o preconceito e a discriminação que hoje sustenta a concentração de renda. **A gente viu a oportunidade de fazer maior sensibilização e o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira.** (informação verbal)³⁰.

Desse modo, percebe-se que a mobilização da professora Maria Luiza e seus colegas docentes visibilizaram um projeto interdisciplinar envolvendo diversas áreas do conhecimento e sequências de trabalho para tratar do reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira. Nesse sentido, é importante perceber que o(a) professor(a), independentemente do ano, disciplina e cargo em que atua no Ensino Fundamental, pode ou não exercitar-se pedagogicamente pois “sua prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas.” (FRANCO, 2016, p. 543).

As ações realizadas pelos(as) professores(as) da escola acima referida ao colocar em prática o projeto interdisciplinar “Barrando Preconceito”, após alguns meses da promulgação das DCNERER nos leva a depreender que, ao intentar aproximar as práticas escolares antirracistas dessas diretrizes, professores(as) que atuam em sala de aula, assim como os(as) que atuam na gestão escolar, provocaram no âmbito da escola, distanciamentos da lógica eurocêntrica.

Ainda na cidade de Sorocaba, decorridas duas décadas após a alteração do artigo 26-A da LDBEN, encontramos publicação na internet referente aos Projetos “No caminho do Sol” e “O mundo do faz de conta acontece”. Por meio desses projetos, a professora Daniela Andrade Francisco apresentou vivências com a ERER pautadas na diversidade étnico-racial. No mês de agosto de 2021, em entrevista *Google Meet* para esta pesquisa, a professora, mulher negra,

²⁹ As Oficinas Pedagógicas são formas de organização dos Núcleos Pedagógicos de apoio à gestão do currículo da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://desorocaba.Educacao.sp.gov.br/nucleo-pedagogico/>>. Acesso em: 10 de maio 2022.

³⁰ Entrevista concedida por GASPARI, Maria Luiza Paineli da Silva. Op. Cit.

relatou que começou a atuar como docente no ano de 2004. Sua trajetória profissional percorrida da creche ao ensino fundamental tem tomado como base práticas pedagógicas articuladas à cultura popular.

Os planejamentos eu não consigo ver sem trazer a cultura popular para dentro da sala de aula. Então todos os planejamentos são embasados na cultura popular e sempre se eu trago a cultura popular, eu trago comigo a cultura negra, não é? (...) Então na literatura, quanto na estética, os brinquedos também. (...) Tem que ter cultura, independente da sua religião, da fé que você professa. Tem que ter cultura e educação cultural. (informação verbal)³¹.

Segundo Francisco (informação verbal)³², os planos de ensino precisam trazer as histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, “Tem que ter cultura, independente da sua religião, da fé que você professa”. Apesar do contexto que sustenta o racismo estrutural como fenômeno no campo educacional, a luta por reparação, valorização da identidade étnico-racial dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, bem como de reconhecimento das suas histórias e culturas, se constituiu, e ainda se constitui, em pauta educacional escolar e não-escolar. No entanto, enquanto demanda escolar, as práticas pedagógicas insurgentes se articulam e tencionam no território da escola os conflitos étnico-raciais presente na vida cotidiana.

Ainda que as trincas causadas pelas práticas antirracistas não se restrinjam ao âmbito escolar, é possível perceber que, se por um lado, as práticas pedagógicas ao aproximam-se das DCNERER, provocam rupturas na lógica do sistema racista reproduzida no contexto da escola, por outro, a exclusão dos conhecimentos e saberes de matriz africana, afro-brasileira e indígena dos planos de ensino, metodologias e tempos de trabalho delas decorrentes revelam seu distanciamento da ERER e sua aproximação da lógica reproduzida pelo sistema racista como fenômeno estrutural da sociedade brasileira, afinal “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista.” (ALMEIDA, 2019, p. 31).

O Estado é a forma política do mundo contemporâneo, o racismo não poderia se reproduzir se, ao mesmo tempo, não alimentasse e fosse também alimentado pelas estruturas estatais. É por meio do Estado que a classificação de pessoas e a divisão dos indivíduos em classes e grupos é realizada. Os regimes colonialistas e escravistas, o regime nazista, bem como o regime do apartheid sul-africano não poderiam existir

³¹ Entrevista concedida por FRANCISCO, Daniela Andrade. Entrevista X. [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (79:06 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

³² Ibid.

sem a participação do Estado e de outras instituições como escolas, igrejas e meios de comunicação. (ALMEIDA, 2019, p. 54)

Se, de um lado, o racismo se reproduz e se alimenta da estrutura estatal, por outro, a organização de sociedades contemporâneas, como a brasileira, tem o Estado, quer seja em âmbito municipal, estadual ou federal, como estrutura organizacional que dirige a si formas de reivindicações de “direitos” relativos à educação, saúde ou moradia, por exemplo. Nesse sentido, a implementação do artigo 26-A não foge a este campo de luta empreendida por professores(as) comprometidos(as) com os princípios democráticos, humanizadores e de justiça social a encaminhar ao Estado, dentre as reivindicações, a garantia do reconhecimento e valorização da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, como política pública de direito na pauta educacional.

É por isso que a implementação do artigo 26-A, da LDBEN, implica políticas públicas a serem empreendidas pelos sistemas e instituições de ensino, conselhos de educação, grupos colegiados e núcleos de estudos, por exemplo, e as ações antirracistas no âmbito escolar se constituem em brechas que se abrem como oportunidades criativas. Quanto mais as práticas pedagógicas para a ERER forem elaboradas de forma reflexiva, intencional, interdisciplinar e colaborativa, mais insurgentes e emancipatórias se afluam.

Intentando não cair nas armadilhas da ingenuidade, compreendemos que até mesmo os sistemas têm caráter inacabado pois, ainda que se trilhem por outras lógicas, as dinâmicas sociais caminham de forma dialética. Segundo Lefebvre:

Em toda parte existem falhas, vazios, lacunas. E conflitos, inclusive os existentes entre as lógicas e as estratégias. A lógica do espaço, submetida às exigências do crescimento. A lógica do urbanismo, a do espaço político e da moradia, entrecrocamos-se, às vezes se espalham uma contra a outra. O mesmo acontece com a lógica das coisas (objetos) e a do jogo (ou dos jogos). As lógicas sociais situam-se em diferentes níveis, entre elas persistem ou se aprofundam fissuras. (LEFEVBRE, 1999, p.82)

Assim, seguindo nesta compreensão, as práticas pedagógicas intencionalmente planejadas a partir dos princípios democráticos, humanizadores e de justiça social implicam mudanças nas posturas, raciocínios, lógicas e tratamentos que, diuturnamente, valorizem e reconheçam a matriz africana e indígena. Essas práticas elaboradas por meio da reflexividade crítica podem provocar trincas na lógica racista do sistema que organiza o âmbito escolar, a despeito de sua sistemática reprodução na estrutura social, implicando tanto as instituições de ensino, quanto as redes e sistemas que as organizam sob suas normas, intencionalidades,

finalidades e articulações comuns³³. É preciso olhos de ver! É preciso ver com *Olhos de Ojuobá!*

É neste contexto histórico e social que vemos as questões referentes à ERER provocando mudanças na pauta educacional e de formação de professores(as), como estratégias intencionalmente elaboradas e inseridas no Plano Municipal de Educação (PME), aprovado pela Câmara dos Vereadores, Lei 11.133, de 25 de junho de 2015, em Sorocaba. Nesse município, o plano elaborado abrangia a rede pública e instituições privadas de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior para o decênio 2015-2025, em atendimento à determinação do Plano Nacional de Educação (PNE), em junho de 2014 (Lei Federal N.13.005).

O PME - Lei N. 11.133 publicada em 2015, não foi o primeiro Plano Municipal de Educação de Sorocaba. A cidade contou no ano de 2003 com o seu primeiro plano doze anos antes - “Plano Municipal de Educação - Documento Preliminar” cujas metas permaneceram até 2015 como demandas do município porque “I) não teve força de lei; II) não teve divulgação plena junto à comunidade educacional; III) não teve uma comissão com a responsabilidade de acompanhamento de sua execução”. (SOROCABA, 2015, p. 5).

Neste âmbito municipal, a mobilização e debates promovidos por profissionais da educação atuantes na Educação Básica e do Ensino Superior, assim como estudantes universitários, comunidades escolares, sindicatos, movimentos sociais e sociedade civil pela ampliação das discussões do PME, constituiu o Fórum Popular de Educação (FPE)³⁴ que culminou em novas Plenárias Finais com ampla participação popular, realizadas nos dias 23, 24, 30 e 31 de maio de 2015. (SOROCABA, 2015, p. 6).

O resultado das plenárias evidenciou a necessidade de: a) implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08; b) agenda de políticas afirmativas intersetoriais; e c) formação de professores(as) e de trabalhadores(as) da educação sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais. Essas demandas foram explicitadas no Documento Final³⁵ entregue pela Comissão Organizadora do PME, criada após tenso processo de debate e mobilização iniciada pelos(as) delegados(as) participantes da Plenária Final realizada pelo CMESO nos dias 25 e 26 de abril.

³³ Os sistemas de Ensino são definidos pelo artigo 8º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

³⁴ O Fórum Popular de Educação, criado em 2015, se constituiu como organização suprapartidária e sem vínculo com o Poder Público, e foi formado por profissionais da educação, estudantes e ativistas dos movimentos sociais. Definia com um de seus objetivos garantir a participação de seus integrantes no processo de elaboração, sistematização e acompanhamento do Plano Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VPhBqvryubk>>. Acesso em: 25 de jun. 2021.

³⁵ O Documento Final. 2015 foi elaborado como documento preliminar do Plano Municipal de Educação (2015 – 2025) construído a partir da 2ª fase das plenárias com ampla participação popular. Disponível em: <<https://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documento-final.pdf>>. Acesso em: 17 de out. 2021.

No que tange à implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 no PME 2015 ficaram evidenciadas: a necessidade de sua articulação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) de todas as escolas do município; elaboração de políticas e programas intersetoriais que assegurassem o cumprimento das DCNERER; criação de Comitê específico de elaboração, implementação e avaliação das diretrizes municipais, Comitê de monitoramento, estudos e ações formativas; e a constituição de grupos de professores(as) formadores(as) estudiosos(as) da história e cultura africana e afro-brasileira.

Essas necessidades sobre a implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 explicitaram intencionalidades comuns dos(as) profissionais da rede pública municipal de ensino participantes das plenárias PME – 2015 a serem asseguradas pelo Sistema de Ensino, com vistas à promoção e articulação de políticas públicas confluentes com a formação de professores(as) para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Neste ponto, ficou perceptível a compreensão de que, até o ano de 2015, a Rede Municipal de Ensino de Sorocaba ainda não havia empreendido políticas públicas em cumprimento ao artigo 26-A, da LDBEN.

Observamos que as estratégias apresentadas pelos(as) delegados(as) da 2ª fase das plenárias do PME – 2015 para implementação das Leis N. 10.639/03 e N. 11.645/2008 mantidas no documento aprovado pela Câmara Municipal de Sorocaba faziam referências aos currículos escolares da Educação Básica com o objetivo de assegurar a efetivação das DCNERER, o protagonismo do estudante e a valorização da identidade negra e indígena como estratégia para diminuir a evasão escolar da população negra, quilombola e indígena.

A ausência de ações formativas para a EREER explicitadas no PME – 2015 foi demanda apresentada com vistas ao cumprimento ao artigo 26-A e 79-B da LDBEN na rede pública municipal. Esta ausência se constitui como indicador observável no município e em especial nos planos de formação em rede da Secretaria de Educação Municipal de Sorocaba.

No entanto, a formação dos profissionais da educação para a EREER foi excluída no processo de revisão do Documento Final elaborado pela SEDU para o seu envio à Câmara Municipal nas estratégias³⁶ da Meta 1 – Ensino Infantil, Meta 3 – Ensino Médio e Meta 11 – Educação Profissional. A demanda de formação apareceu apenas em estratégias³⁷ de duas metas da Lei 11.133/2015 (PME): Meta 7 - Aprendizado adequado na idade certa e Meta 8 – Escolaridade Média.

As práticas pedagógicas confluentes com a EREER estão articuladas aos processos formativos demandados no PME, também por sua inclusão nos projetos político-pedagógicos,

³⁶ Essas estratégias estão discriminadas no Apêndice deste trabalho.

³⁷ Essas estratégias estão discriminadas no Apêndice deste trabalho.

necessidades didático-pedagógicas e problemáticas vivenciadas na escola. Além disso, a Educação das Relações Étnico-Raciais, em uma leitura mais ampliada, foi apresentada como condição *sine qua non* às ações imprescindíveis ao combate da discriminação racial a serem asseguradas nos Regimentos Escolares, conforme estratégia 19.12 da meta 19, do PME³⁸.

A formação dos profissionais da educação para a ERER, apesar de suprimidas do Documento Final, após a sua entrega pelo CMESO ao Secretário da Educação, no dia 03 de junho de 2015, além de demonstrar que havia interesse dos(as) delegados(as) sobre essa formação contínua dos(as) professores(as) e dos demais trabalhadores(as) da Educação Básica, ajuda a reforçar a existência de grande demanda por formação para Educação das Relações Étnico-Raciais na rede pública municipal de Sorocaba, em que pese sua inexistência na Meta 16 – “formação continuada e pós-graduação de professores”.

Foi possível perceber ainda, no caso deste PME promulgado em junho de 2015, que as estratégias apresentadas em Documento Final pelo CMESO à Câmara de Vereadores tiveram a inclusão do verbo “buscar” no início da redação, antes do verbo “garantir”. Em princípio, podemos achar preciosismo trazer essa discussão aqui. No entanto, à luz dos estudos dos lexicógrafos de Houaiss e Villar (2001), a palavra “buscar” (HOUAISS; VILLAR. 2001, p. 534) refere-se ao esforço que se faz para achar “algo”, enquanto a palavra “garantir” diz respeito à responsabilidade assumida em um “contrato” (HOUAISS; VILLAR. 2001, p. 1427). Essa discussão nos leva a perceber, à luz da política educacional para Educação das Relações Étnico-Raciais, evidenciada pelo artigo 26-A da LDBEN, a obrigatoriedade do ensino e, portanto, da responsabilidade pública contra as desigualdades reproduzidas no âmbito escolar.

A despeito do prazo que definia o ano de 2015 para início das ações de implementação das Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08, estratégias 1.24, 2.12, 3.9, 7.11, 8.13, 8.14, 9.9, 10.1 e 15.3³⁹ (SOROCABA, 2015), a Gestão de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Educação (SEDU) criou, em maio de 2017, dois anos depois, um Grupo de Ações Articuladas - (GAAR) Educação Étnico-Raciais e Direitos Humanos, composto por integrantes da supervisão de ensino municipal, gestores de desenvolvimento educacional, chefias da divisão de apoio técnico pedagógico e da divisão de educação especial, em parceria com integrantes do Conselho Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra (CMPDCN), ETNS – UFSCar e NUCAB – UNISO para confluir com os propósitos de implementação das Leis N. 10.639/03 e N. 11.645/08, da LDBEN na rede municipal de Sorocaba.

³⁸ Essa estratégia está discriminada no Apêndice deste trabalho.

³⁹ Essas estratégias estão discriminadas no Apêndice deste trabalho.

Essa articulação entre os integrantes do grupo promoveu a realização de estudos em Curso de Extensão “Formação de Formadores: educação continuada na perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais”, promovido pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba - Departamento de Ciências Humanas e Educação – Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), no período de setembro a dezembro de 2017.

Apesar de não se configurar como formação em rede, o curso contou com a participação de professores(as), orientadores(as) pedagógicos(as), diretores(as), supervisores(as) de ensino, gestores(as) e chefias da Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba (SEDU), estudantes de pós-graduação sensíveis ao tema, representantes do CMPDCN, ETNS - UFSCar, NUCAB - UNISO, Fórum Regional de Igualdade Racial da Região de Sorocaba (FORPIR) e do Fórum Popular de Educação, resultando em proposta de formação para todos(as) profissionais da educação da Rede Pública Municipal de Educação de Sorocaba, contendo inclusive estratégias para o acompanhamento das ações de implementação das DCNERER. Essa proposta formativa foi reapresentada por ocasião do III Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais, realizado 100% virtualmente, em 2020⁴⁰, visto que, até aquele momento, nenhuma ação formativa em rede promovida por iniciativa da SEDU, além do Fórum, havia se concretizado.

Assim, olhar a articulação promovida pelo GAAR – Educação Étnico-Raciais e Direitos Humanos – 2017, em um primeiro momento, pode parecer mais uma dentre outras ações realizadas com intuito de implementar a ERER nas Instituições de Ensino da Rede Pública Municipal. No entanto, ao prestarmos um pouco mais de atenção, podemos perceber que o impulso estimulado pelas parcerias externas ao poder executivo – SEDU, pelo movimento articulado dentro da própria Secretaria de Educação entre o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra de Sorocaba, ativistas de Movimentos Sociais, Núcleos e Grupos de Estudos de Instituições de Ensino Superior, produziram dinâmicas mobilizadoras de ações institucionais em 2018, fazendo brotar o primeiro Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais e a criação da Comissão de Trabalho Mista (CTM),⁴¹ pela (SEDU) por força da Deliberação 05/2018 do CMESO, no dia 28 de novembro de 2018.

⁴⁰ O 3º Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais foi realizado nos dias 01, 02 e 03 de dezembro de 2020, transmitido ao vivo pela YouTube, pelo link: https://www.youtube.com/channel/UCMaS-qlFuibjPacLqo10u7A/featured?view_as=subscriber. Disponível em: <<https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/3o-forum-de-educacao-para-as-relacoes-etnicas-e-raciaais-sera-virtual/>>. Acesso em: 02 mar. 2021.

⁴¹ Devido à natureza de sua composição e instituição, a CTM se apresenta como Comissão independente, cujos serviços prestados são considerados de relevante interesse público, e suas atribuições visam à proposição, monitoramento e fiscalização das políticas, programas e ações para implementação das DCNERER e dos artigos 26-A e 79-B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (SOROCABA, 2018). De acordo com o artigo 9º da Deliberação 05/2018 do CMESO, “A Comissão de Trabalho Mista será composta por até 14 membros, distribuídos de forma paritária entre representantes da Secretaria da Educação, Secretaria da Cidadania e Participação Popular/ Coordenadoria de Igualdade Racial, Conselho Municipal de Educação, Conselho

Os trabalhos elaborados em colaboração provocaram o Primeiro Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais, que, devido à singularidade como proposta formativa, se constituiu em efetiva possibilidade de reflexão crítica sobre as práticas e impulsão à implementação da ERER na rede pública municipal de Sorocaba, além de incidir às ações colaborativas previstas no PME – 2015 prenunciado nas estratégias 1.24, 2.12, 3.9, 7.11, 8.13, 8.14, 10.1 e 15.3, da Lei 11.133 de 2015⁴². É fato que a Formação em Rede que visa à implementação de pressupostos definidos pela SEDU está fortemente interligada à Formação em Contexto - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), formação realizada na escola como elemento constitutivo de reflexão coletiva sobre as práticas docentes, processos organizativos e de ensino-aprendizagem. Estas formações, ao se entrecruzarem de forma dialética, estão diretamente implicadas ao contexto de formação individual e coletiva no âmbito escolar, o que as diferem da Formação de Livre Escolha – enviadas como “cardápio” para escolha dos(as) profissionais participarem ou não dos cursos, congressos e seminários informados pela Secretaria Municipal de Educação. (SOROCABA, 2017, p. 122-123).

De acordo com a meta 7, que tem por objetivo fomentar a qualidade para a Educação Básica, foram previstas as seguintes estratégias, a partir da aprovação deste plano: a garantia do atendimento às Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 11.645 de 10 de março de 2008 e resolução CNE 01/200430, **além de assegurar aos profissionais da educação formação continuada em serviço**, de acordo com a lei federal 11738/200831; a garantia de programas de formação continuada em serviço para os profissionais que atuam na Educação Básica, considerando as necessidades apontadas por esses profissionais. (SOROCABA, 2017, p. 115, grifo nosso).

As insistentes proposições formativas reiteradas pela Comissão Mista de Trabalho (CMT) à rede pública municipal de Sorocaba levaram à primeira oferta de curso sobre Equidade Racial⁴³ pela SEDU, para professores(as) e orientadores(as) pedagógicos(as), no 2º semestre de 2021, treze anos após a promulgação da Lei 11.645/08 e três anos após as experiências docentes para a ERER vivenciadas nas duas escolas municipais de Sorocaba, recorte deste trabalho. No entanto, contraditoriamente, às intenções institucionais anunciadas pela SEDU, o IV Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais, proposição formativa em rede, iniciada em 2018,

Municipal de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, de Profissionais da Rede Municipal de Ensino, de Universidades Públicas e Privadas sediadas no município e representantes da Sociedade Civil/Movimentos Sociais que tenham atuação na área objeto desta Comissão de Trabalho Mista”.

⁴² Essas estratégias estão discriminadas no Apêndice deste trabalho.

⁴³ Proposta dos Cursos e datas de realização. Disponível em: <<https://sites.google.com/seducacao.sorocaba.sp.gov.br/caderno-de-formacao/forma%C3%A7%C3%B5es-em-rede>>. Acesso em: 28 de ago. 2021.

não foi realizado por desistência do Poder Público em convocar os profissionais da Educação nos dias 25 e 26 de novembro, impelindo o cancelamento do evento.⁴⁴

Diante desse cenário, evidencia-se, ainda mais, a interligação entre a Formação em Contexto e a Formação em Rede, sendo possível perceber questões que decorrem das ausências do processo formativo em rede para a ERER. Se a formação em rede não existe como política pública de promoção da igualdade racial para se alcançar os “remédios estruturais e duradouros”, como nos diz Santos (2001), apenas os diálogos nas HTPCs conseguem se constituir em espaços de reflexividade crítica e de intencionalidade às práticas pedagógicas?

A implementação das DCNERER exige processos de formação de professores(as) comprometidos(as) com as práticas pedagógicas, pois estas são traduzidas de maneira complexa pelas práticas docentes, no âmbito das perspectivas profissionais, mentalidades e ideologias que permeiam as relações e interações humanas e das técnicas didáticas relativas ao atendimento às crianças e adolescentes no contexto do espaço social que privilegia a escola como o lugar do ensinar-aprender na 2ª etapa da Educação Básica, cuja

[...] dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1987, p. 53).

Diante da tessitura complexa que implica as práticas pedagógicas confluentes com a Educação das Relações Étnico-Raciais, as reivindicações para implementar as Leis 10.639/06 e 11.645/08 na Educação Básica da rede pública de Sorocaba têm se constituído como demanda recorrente, apresentada também por integrantes do movimento negro no “I Encontro UFSCar – Movimentos Sindicais e Sociais da região de Sorocaba”, realizado no segundo semestre de 2011. (MARTINS, 2013, p. 340). A formação de professores(as) sobre a ERER no município também foi um dos objetivos do Centro Cultural Quilombinho (CCQ). Segundo Gapy (2012), o CCQ ofertou o primeiro curso “Relações Étnico-raciais” aos sábados para 60 professores(as) da rede municipal em parceria com a SEDU, no ano de 2012, mas a continuidade dessa proposta formativa ficou dependendo da parceria para seu custeio.

Em uma perspectiva histórica, evidenciamos a formação contínua de professores(as) sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, no contexto da Educação Básica de forma intrínseca à implementação do artigo 26-A da LDBEN, 1996, pois esta se constitui em estratégia

⁴⁴ Cancelamento do IV Fórum de Educação para as Relações Étnico-Raciais de Sorocaba. 601ª Reunião Ordinária do CMESO, dia 23/11/2021. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=R3a1bwvF4Mw>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

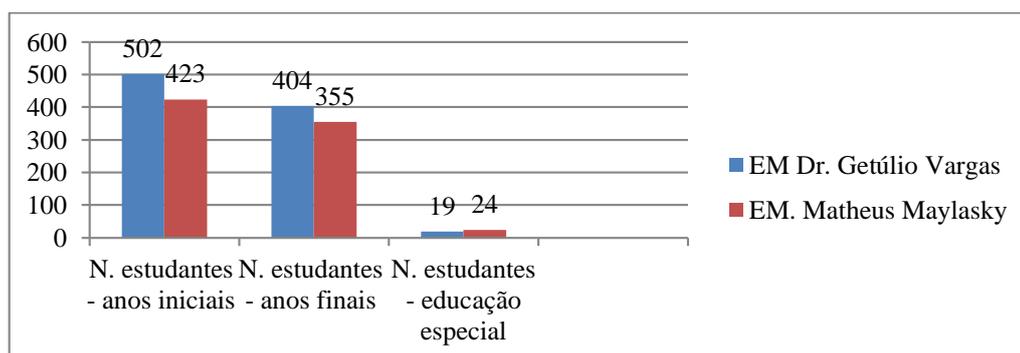
de ressignificação das práticas pedagógicas intencionalmente elaboradas em prol das diferenças que não reproduzem as desigualdades sociais, culturais, históricas e de enfrentamento ao racismo e que, no âmbito do ensino fundamental, pode possibilitar a confluência da EREER emancipatória.

Diante desse contexto, buscamos a partir dos olhos dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, práticas pedagógicas potencializadas pelo PIBID em que a EREER estivesse situada como ponto central de seus propósitos durante o ano letivo, cujas articulações entre formação inicial e contínua estivessem constituídas como potência formativa para a EREER no território da escola, buscamos, enfim, uma linha de fronteira assumida como espaço de formação, entre as Instituições de Ensino da Educação Básica e do Ensino Superior comprometidas com o reconhecimento e valorização das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas.

5. ERER NO TERRITÓRIO DE FRONTEIRA: DIÁLOGOS CONSTRUÍDOS ENTRE O PIBID E A ESCOLA

Localizada na região central da cidade de Sorocaba, a EM Dr. Getúlio Vargas, contava em 2019, com 502 estudantes matriculados(as) nos anos iniciais (1º ao 5º ano), e com 404 estudantes nos anos finais (6º ao 9º ano), segunda etapa da Educação Básica – Ensino Fundamental. Destes, 19 estudantes encontravam-se matriculados(as) na Educação Especial. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 6,7 – anos iniciais (1º ao 5º ano) e 5,3 – anos finais (6º ao 9º ano). Já a EM Matheus Maylasky, também localizada em região próxima ao centro de Sorocaba (Vila Santana), contava, no mesmo ano, com 423 estudantes matriculados(as) nos anos iniciais (1º ao 5º ano), 355 estudantes nos anos finais (6º ao 9º ano), segunda etapa da Educação Básica – Ensino Fundamental. Destes, 24 estudantes encontravam-se matriculados(as) na Educação Especial. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apontam Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 6,7 – anos iniciais e 6,0 – anos finais.

Gráfico 1 - Número de estudantes atendidos (as) pelas Instituições de Ensino – etapas e modalidades.



Fonte: Elaborada pela autora, com base nos dados publicados pelo site do INEP (2019).⁴⁵

As informações apresentadas no Gráfico 1 pretendem trazer a similaridade entre as Instituições de Ensino considerando o número de estudantes matriculados(as), sua localização e as etapas de atendimento do Ensino Fundamental, visto que apenas 5 escolas, das 59

⁴⁵ Dados sobre as Escolas Municipais Dr. Getúlio Vargas e Matheus Maylasky publicados no site do INEP (2019). Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=5725585>>. Acesso em: 14 de out. 2021.

Instituições de Ensino do Sistema Público Municipal de Educação,⁴⁶ atendem ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano, segunda etapa da Educação Básica.

Como dito na seção 4, o recorte da pesquisa foi realizado com base no critério de inclusão das escolas que haviam feito adesão ao Edital PIBID – 2018 e eleito como eixo temático a EREER dentro das práticas pedagógicas dos subprojetos para o ano de 2019. Assim, os olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa nos permitiram ver para “perceber” as conexões que não poderiam faltar as práticas pedagógicas comprometidas com a implementação da EREER no âmbito da escola, a exemplo, da escolha do eixo temático “Educação das Relações Étnico-Raciais” como tema estruturante das pesquisas para elaboração do planejamento, referenciais teóricos, ações e atividades propostas a partir dos subprojetos, ao longo do ano letivo.

5.1 TERRITÓRIO DA ESCOLA - VISIBILIZANDO SENTIDOS E SIGNIFICADOS

As escolhas das práticas pedagógicas realizadas tanto pelos(as) profissionais da educação – professores(as) que estão em sala de aula, assim como, aqueles(as) que estão na gestão da escola - visibilizam os significados e os sentidos que são atribuídos à implementação do artigo 26-A, da LDBEN, no território da escola, em que pese esta não ser sua tarefa exclusiva.

Escolhemos neste trabalho a compreensão trazida por Nóvoa (2017), entendendo que os(as) profissionais da educação, ao assumirem o cargo/função na gestão escolar/suporte pedagógico, dilatam a profissão docente “a partir de um núcleo identitário docente, e não ao contrário.” (NÓVOA, 2017, p. 1112). Nesse entendimento, a distinção entre professores(as) que atuam no Ensino Fundamental varia apenas em função das licenciaturas e complementações pedagógicas, requeridas para o ingresso no cargo/atribuições da carreira profissional, quer seja para atuação na gestão da(s) sala(s) de aulas ou na gestão escolar.

Trazer esse diálogo na demarcação dos processos formativos para a EREER é importante pois nos ajuda a perceber que as práticas do cotidiano escolar, ao traduzirem as escolhas intencionalmente elaboradas pela prática pedagógica, evidenciam as articulações e os significados da EREER constituídos em contexto dinâmico na escola, os quais implicam todos(as) os(as) professores(as) que atuam no âmbito escolar. Afinal, as ações pedagógicas são

⁴⁶ A Rede Pública Municipal de Sorocaba, neste ano de 2021, conta 59 Instituições de Ensino que atendem ao Ensino Fundamental. Destas, 5 Instituições oferecem atendimento de 6º ao 9º ano para uma população de cerca de 700 mil habitantes. Disponível em: <<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/escolasmunicipais/wp-content/uploads/sites/6/2017/11/instituicoes-educacionais-ensino-fundamental.pdf>>.

planejadas no âmbito da escola por professores(as) que atuam, tanto no contexto da sala de aula, quanto na gestão dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros.

Assim, compreendida como direitos de aprendizagem, a EREER exposta nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) e nos Planos de Ensino dos anos/componentes curriculares pode ser traduzida pelas práticas docentes intencionalmente planejadas nas práticas pedagógicas, pelo coletivo de professores(as). Identificada por meio das vivências e experiências oportunizadas aos estudantes nas dinâmicas das rotinas pedagógicas, dos processos ensino-aprendizagem, em sequências didáticas, projetos e atividades, visibiliza a práxis individual e coletiva. Esses “elementos só podem ser vistos e interpretados num contexto dinâmico, não com um significado constante intrínseco, mas essencialmente como fazendo parte de uma trama e de um processo.” (SANTOS, 2002, p. 7). Conforme nos esclarece Lopes e Macedo:

Parece óbvio que esse “mundo real” não é natural, concreto, objetivo, material, mas simbólico. Seus sentidos são, portanto, instituídos pela cultura e a atividade de conferir significado é, nessa perspectiva, sempre um processo cultural. Cultural e discursivo, posto que cultura e linguagem se confundem (se inventam sentidos, as práticas culturais são linguagens). (LOPES e MACEDO, 2011, p. 203).

Os sentidos culturalmente atribuídos à matemática aprendida nas escolas como a resultante dos “conhecimentos universais”, por exemplo, fazem referência àquela pensada pelos filósofos gregos antigos e, depois, desenvolvida por matemáticos do hemisfério Norte do planeta, cujos nomes Tales, Pitágoras e Arquimedes são conhecidos pelos(as) estudantes da Educação Básica. Porém, o que pouco se fala é que Pitágoras desenvolveu seu Teorema a partir da observação de um monumento africano: a Pirâmide de Quéops no Egito. Pitágoras pensou a descrição daquela geometria, mas a base dos conhecimentos matemáticos e de engenharia era de domínio dos antigos egípcios há mais de 2 mil anos antes das observações do filósofo grego. “Com toda a justiça, podemos considerar Imhotep, anterior aos pré-socráticos em matéria de milênios, como o verdadeiro pai da medicina, da arquitetura, da política e da filosofia.” (NASCIMENTO, 2007, 23). Mas seu nome não é citado na maioria das aulas de Matemática de nossas escolas.

No espaço de fronteira entre o PIBID e a Escola, os olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa nos ajudaram a “perceber” conexões para EREER que provocaram alterações nas práticas escolares, em distanciamento daquelas que orbitavam pela lógica reprodutora da geopolítica do conhecimento e dos discursos colonializados. Seus olhares nos permitiram perceber também que no contexto escolar, todos(as) os(as) professores(as) estão implicados com as escolhas das práticas pedagógicas para a EREER.

5.2 MOVIMENTOS EM PAUTA - O QUE ESCOLHEMOS VER

No movimento de acontecimentos que nos tocam, a partir dos estudos delineados pelos aportes teóricos, legislações, e o saber de experiência dos(as) professores(as) atuantes nas escolas 1 e 2, intentamos produzir os dados com eles(as). Inicialmente, para melhor compreensão, dividimos os(as) professores(as) em dois grupos: Grupo 1 – professores(as) atuantes como supervisores no PIBID – 2019 e o Grupo 2 – professores(as) sem vínculo de atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no mesmo ano de 2019. Os dados coletados sobre o perfil dos(as) professores(as) seguem apresentados em quadros para melhor visualização, identificados pelos os nomes africanos escolhidos para designar os(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Quadro 1 - Caracterização do Grupo 1 – Professores(as) supervisores(as) do PIBID -2019.

Nome atribuído	Tempo na carreira docente	Trabalhou com o Eixo Temático: “Educação das Relações Étnico-Raciais e direitos humanos”	Escola
Caddy	Mais de 25 anos	Sim	2
Mai	Entre 15 a 25 anos	Sim	2
Malika	Mais de 25 anos	Sim	1
Nawal	Entre 11 a 14 anos	Não	1

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas Entrevistas Narrativas.

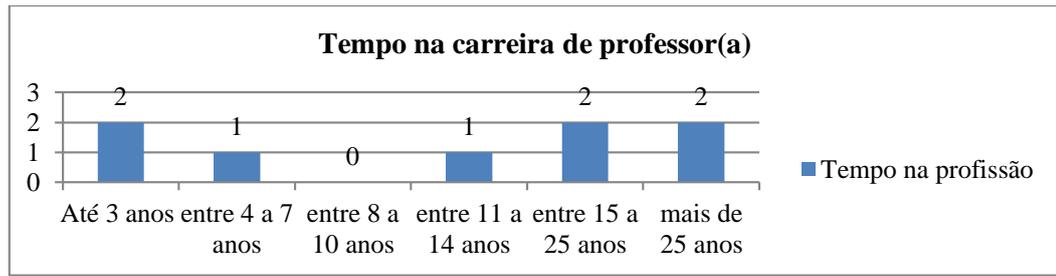
Quadro 2 - Caracterização do Grupo 2 – Professores(as) atuantes nos subprojetos de Pedagogia e Matemática, sem vínculo de supervisão com o PIBID -2019.

Nome atribuído	Tempo na carreira docente	Trabalhou com o Eixo Temático: “Educação das Relações Étnico-Raciais e direitos humanos”	Escola
Adja	Entre 4 a 7anos	Sim	2
Bomani	Entre 15 a 25 anos	Sim	2
Efua	Até 3 anos	Sim	2
Kwame	Até 3 anos	Sim	2

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas Entrevistas Narrativas.

Os quadros 1 e 2 nos permitem traçar um perfil dos(as) professores(as) participantes da pesquisa em relação ao tempo de carreira, vinculação com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o trabalho com o Eixo Temático proposto pelos subprojetos Pedagogia, Matemática e Ciências e a predominância de professores(as) com mais tempo na carreira, entre os(as) inscritos(as) como supervisores(as) do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

Gráfico 2 - Tempo de atuação na carreira docente dos (as) pesquisados (as).



Fonte: Elaborada pela autora, com base nas Entrevistas Narrativas.

No gráfico 2, é possível analisar o tempo de atuação dos(as) professores(as) na Educação Básica. Verifica-se que dois professores(as) possuem até 3 anos da carreira docente, um(a) professor(a) entre 4 a 7 anos, um(a) entre 11 a 14 anos, dois entre 15 a 25 anos e dois estão há mais de 25 anos na profissão. Considerando as fases distintas na carreira de professor(a) (HUBERMAN, 1997, p. 32), podemos dizer que dois professores(as) encontravam-se na fase de entrada na carreira (até 3 anos na carreira), um(a) na fase intermediária entre o início na carreira e a fase de estabilização (período de no mínimo 8 a 10 anos), um(a) na fase intermediária entre a fase de estabilização e a fase de diversificação – “meio da carreira” (15º ao 25º anos de ensino), dois professores(as) encontravam-se na fase de diversificação, e dois professores(as) já haviam adentrado a fase da serenidade e distanciamento afetivo (professores(as) do grupo etário entre 45 – 55 anos).

Nos quadros 3 e 4, apresentamos informações em relação aos processos de formação inicial e de formação contínua que contribuíram com as práticas pedagógicas para a EREER, realizadas no ano de 2019. No quadro 3, identificamos, para melhor visualização, as licenciaturas dos(as) professores(as), em relação à sua formação inicial.

Quadro 3 - Formação inicial dos(as) professores(as) participantes da pesquisa.

Número de professores(as)	Formação inicial	Licenciatura para ingresso na profissão	Ano/Etapa de atuação no Ensino Fundamental
1	Pedagogia + História	Pedagogia	4º ano - Anos iniciais (1º ao 5º ano)
1	Magistério CEFAM + Pedagogia	Pedagogia	SRM/AEE - Anos iniciais e finais (1º ao 9º ano)
1	Ciências com habilitação em Química + Pedagogia	Ciências	Anos Finais (6º ao 9º ano)
1	Matemática	Matemática	Anos Finais (6º ao 9º ano)
2	Pedagogia	Pedagogia	2º e 4º ano - Anos iniciais (1º ao 5º ano)
2	Educação Física	Educação Física	Anos iniciais e finais (1º ao 9º ano)

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas Entrevistas Narrativas.

É possível perceber, a partir do desenho que compõe o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, UFSCar – *campus* Sorocaba, a participação na pesquisa em tela de professores(as) licenciados(as) nos cursos de Ciências, Matemática e Pedagogia, com predominância desta última, assim como de professores(as) especialistas cuja licenciatura não está abrangida pelo Programa, como é o caso de Educação Física. Ainda é interessante observar que três destes profissionais, sendo um(a) supervisor(a) PIBID, em função na Sala de Recursos Multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (SRM/AEE), atuavam do 1º ao 9º ano, possibilitando trânsito na 2ª etapa da Educação Básica, entre todos os anos do Ensino Fundamental, visto que Pedagogia é licenciatura que confere ingresso na profissão para atuação na Educação Infantil, 1ª Etapa da Educação Básica e em sua 2ª Etapa apenas nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano), do Ensino Fundamental, conforme diretrizes da educação nacional, artigos 62 e 63 da LDBEN.

Os dados cruzados entre os quadros 1, 2, 3 e o gráfico 2 nos permitem perceber que a relação entre o tempo na profissão e a disposição dos(as) professores(as) para os trabalhos com ERER, intencionalmente construídos pelas práticas pedagógicas provocadas pelo PIBID, independeu da fase em que este(a) se encontrava na carreira, em que pese a ausência da temática como obrigatória na matriz curricular dos cursos de graduação dos(as) professores (as) licenciados(as) há mais de 19 anos (fase de diversificação e fase serenidade e distanciamento afetivo).

No quadro 4, apresentamos a partir dos olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa, as formações que contribuíram com as práticas pedagógicas para ERER, conferindo-lhes marcas nas experiências docentes.

Quadro 4 - Formação Contínua que contribuiu com os saberes sobre a ERER, durante a trajetória profissional dos(as) professores(as) e os espaços formadores.

Número de professores(as)	Formação sobre a ERER	Espaços formadores
1	Metodologia do Ensino de História	Centro Universitário
1	ACIEPE “Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação” + HTPC + PIBID	Escola + Universidade
2	PIBID + HTPC	Escola + Universidade
1	“Construindo ações educativas antirracistas”	Instituto Federal
3	HTPC	Escola

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas Entrevistas Narrativas.

Dentre os (as) professores (as) participantes da pesquisa, apenas um(a) professor(a) remete à formação sobre a ERER em curso de pós-graduação (*lato sensu*), seis indicaram a HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo como espaço no qual a temática foi abordada,

sendo que três destes(as), professores(as) supervisores(as) do PIBID, articularam o processo formativo à HTPC e ao PIBID.

Considerando os dados apresentados na tabela acima, evidenciou-se o espaço da escola como território importante no processo sustentável de formação contínua dos(as) professores(as) para a EREER porque o espaço de fronteira construído entre a escola e o PIBID favoreceu a articulação teórico-prática, promoveu estratégias didáticas reflexivas construídas em colaboração, permitiu a criação de ações pedagógicas para solucionar questões mais complexas, e ainda reuniu elementos que oportunizaram a (re)construção do próprio percurso formativo para a EREER a despeito da nítida ausência de propostas formativas oriundas da Secretaria Municipal de Educação, se considerarmos as reivindicações explicitadas pelo PME 2015 em relação à determinação legal, que tornou obrigatório o ensino da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena no âmbito de todo o currículo escolar.

A obrigatoriedade desse ensino na educação formal implica o Sistema de Ensino em suas atribuições normatizadoras e de organização comum às Instituições de Ensino que a ele estão incumbidas quanto ao seu papel de executor para garantir as condições materiais e financeiras às escolas, professores(as) e estudantes e, em especial, a necessária formação contínua para a EREER. Segundo o artigo 8º da LDBEN e as determinações expostas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, a “educação formal brasileira é integrada por sistemas de ensino de responsabilidade da União, estados, Distrito Federal e municípios dotados de autonomia” (BRASIL, 2013, p.25), cuja responsabilidade e as ações específicas para consecução das leis são compartilhadas entre os entes federados.

A formação contínua de professores(as), quando intencionalmente planejada para a EREER, pode permitir a articulação entre a dimensão pessoal e a profissional e provocar a reflexão crítica dos(as) professores(as) sobre identificação étnico-racial. Pode, ainda, favorecer diálogos em torno das intencionalidades que sustentam as ações pedagógicas e contribuir com o processo de emancipação das práticas docentes que reproduzem as mentalidades colonializadas pois “a prática docente especificamente humana é profundamente formadora, por isso ética.” (FREIRE, 1996, p.65).

Esta articulação entre a dimensão pessoal e profissional, a partir da reflexividade crítica sobre a identificação étnico-racial, pode ser traduzida pelas escolhas de atividades a serem trabalhadas com as crianças, como podemos perceber na fala de Mai.

Uma das atividades, era a pesquisa do sobrenome para ver de onde era, qual é a origem do sobrenome deles. Teve criança que falou sobre a origem e fez até o desenho da bandeira do país que trazia no seu sobrenome. Então assim, coisas que a gente pode trabalhar normalmente, porque quando eu vou trabalhar a identidade, eu falo dessa questão de qual é a minha origem. Por que meu sobrenome é esse? Qual é a origem

do meu sobrenome? Então assim, coisas que a gente faria normalmente, **só que a diferença é que a gente está envolvendo outra cultura que faz parte da nossa e que a gente não dá tanta importância**, vamos dizer assim. (informação verbal, grifo nosso)⁴⁷.

A partir da perspectiva freireana de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, em diálogos com a abordagem de Milton Santos sobre a pedagogia da existência, fazemos distinção entre a formação contínua que relega ao professor(a) o papel de executor de propostas curriculares prescritas por organizações ou sistemas de ensino vendedoras de materiais didáticos, por exemplo, e a formação contínua para a EREER emancipatória. Pois, a formação contínua para a EREER construída a partir do saber de experiência se constitui nos processos de itinerância formativa, no percurso profissional, de forma colaborativa e interdisciplinar. Esta reconhece o (a) professor (a) como sujeito fundamental de sua formação, cuja base formativa se compõe a partir de sua reflexividade crítica sobre sua própria prática em articulação com a teoria, estudos e pesquisas. Essa compreensão considera que:

A consciência da diferença pode conduzir simplesmente à defesa individualista do próprio interesse, sem alcançar a defesa de um sistema alternativo de ideias e de vida. De um ponto de vista das ideias, a questão central reside no encontro do caminho que vai do imediatismo às visões finalísticas; e de um ponto de vista da ação, o problema é ultrapassar as soluções imediatistas (por exemplo, eleitoralismos interesseiros e apenas provisoriamente eficazes) e alcançar a busca política genuína e constitucional de remédios estruturais e duradouros. (SANTOS, 2001, p. 116).

Esse processo formativo para a EREER ao se configurar em outra lógica de formação contínua, distingue-se daquela cujos objetivos são articulados para se investir de aparente neutralidade, reproduzir a estrutura social e adequar-se à sua manutenção. “Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante. Neutra, “indiferente” a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser”. (1996, p. 98), pois como sabemos, a partir da ótica de Freire não existe prática docente ingênua.

⁴⁷ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

5.3 O DESVELAR DE SI E O PROCESSO DE IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL

Segundo Bento (2012), a identificação étnico-racial se constrói, desde a infância, de diversas maneiras, entre experiências, contradições e percepções sobre as diferenças raciais em processo contínuo e mutável, como vimos, na seção 2 deste trabalho. O(a) professor(a) -pessoa constitui sua identificação étnico-racial no contexto da história de sua vida pessoal e coletiva, como “a chave da adivinha mais difícil, do cabuloso enigma” (AMADO, 1969, p. 199). Para as pessoas mestiças, realidade da população brasileira que vivem na linha de fronteira, por exemplo, isso representa o amálgama entre ser branco e ser negro.

A identificação é o mecanismo fundamental pelo qual se constitui uma pessoa, ou melhor, um sujeito. Há várias identificações simultâneas, que podem ser contraditórias umas com as outras; identificações comuns a todos os seres humanos, e específicas de certos grupos, assim como identificações absolutamente individuais, que nos constituem como pessoas singulares, únicas. (BENTO, 2012, p. 110).

Trazemos no quadro 5, para uma melhor visualização dos dados obtidos acerca da autodeclaração de raça/cor dos(as) pesquisados(as), as categorias de classificação raça/cor estabelecidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013). No entanto, o que se procura aqui não é a quantidade de professores(as) autodeclarados(as) amarelos(as), brancos (as), indígenas, pardos(as) e pretos(as) que trabalharam com a ERER, mas olhar para o processo de constituição das suas identidades étnico-raciais.

Quadro 5 - Autodeclaração de raça/cor, vinculação ao PIBID e atuação nos trabalhos propostos, com base no Eixo Temático: Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos.

Nome atribuído	Declaração Étnico-racial (autodeclaração raça/cor)	Vinculação ao PIBID (supervisão)		Atuação nos trabalhos propostos, com base no Eixo Temático: “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”		Escolas	Etapa/Ano de atuação no Ensino Fundamental
		Sim	Não	Sim	Não		
Malika	Branca	X		X		1	4º ano
Nawal	Branca	X			X		6º ao 9º ano – Ciências
Adja	Branca		X	X		2	4º ano
Bomani	Branca		X	X			1º ao 9º - Educação Física
Caddy	Branca	X		X			6º ao 9º ano – Matemática
Efua	Branca		X	X			2º ano
Kwame	Preta		X	X			1º ao 9º - Educação Física
Mai	Branca	X		X			1º ao 9º - SRM/AEE

Fonte: Elaborada pela autora, com base nas Entrevistas Narrativas.

Neste quadro 5, podemos observar 4 professores(as) atuantes como supervisores(as) do PIBID nas escolas 1 e 2, dentre estas, 3 professores(as) trabalharam com o Eixo Temático “Educação das Relações Étnico-Raciais e Direitos Humanos”. Observa-se, ainda, que a escola 2 contou com a participação de mais 4 professores(as), além dos(as) 2 supervisores(as) do PIBID, os(as) quais realizaram ações pedagógicas para a EREER em suas respectivas salas de aula e turmas. O que nos dá pistas sobre o acolhimento da temática pelos(as) professores(as) da escola 2.

No contexto da pesquisa, quando os(as) professores(as) compartilharam a sua autodeclaração raça/cor, percebemos, na maioria dos casos, certo desconforto na formulação da resposta para se desvelarem, considerando a autodeclaração espontânea. Não obtivemos resposta pontual acerca dessa questão que integrava o perfil dos(as) professores(as), no tópico I, da EN. Geralmente, a resposta veio acompanhada de justificativas, tal como: “É difícil essa pergunta porque na realidade todos somos tudo, para uma documentação a gente é obrigada a se autodeclarar branca, mas eu não me considero branca”. (informação verbal)⁴⁸.

Esta fala de Adja nos ajuda a refletir sobre a linha de fronteira onde as pessoas não brancas estão inseridas no contexto social brasileiro, assim como o significado de ser branco e desta condição em uma sociedade na qual a norma, régua e regra é ser branco. O que se traz aqui não é a discussão sobre a opção pela autodeclaração dos(as) professores (as) participantes da pesquisa, considerando que no universo de oito professores(as), um(a) declarou-se preta e apenas dois se declararam brancas sem justificativas. Mas sim o contexto de constituição da resposta, o qual revela certa necessidade de justificar o lugar simbólico em que a pessoa se encontra, como podemos ver a seguir na fala de Bomani. A identificação étnico-racial se coloca em uma encruzilhada como questão política e ideológica, assumida como defesa de si diante do outro, em um contexto que, ao mesmo tempo, é singular e único, coletivo e plural.

Oficial, que está lá, eu sou branco. Mas eu sou preto, eu sou preto porque meu cabelo é pixaim, meu cabelo é todo enrolado, inclusive quando eu era moleque, eu ia ao cabeleireiro, ele puxava muito o meu cabelo, doía porque meu cabelo é muito enrolado, gente. (informação verbal)⁴⁹.

Desde criança, a identificação étnico-racial se elabora pelas marcas vivenciadas de forma intensa, pois as diferenças e pertencimentos trazem significações dos elementos que a

⁴⁸ Entrevista concedida por ADJA. **Entrevista I**. [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁴⁹ Entrevista concedida por BOMANI. **Entrevista II**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:52 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

constituem na pessoa adulta. As diferenças sociais são percebidas, hierarquizadas e interpretadas constituindo desde a infância os elementos desta identificação, “crianças pequenas são particularmente atentas ao que é socialmente valorizado ou desvalorizado, percebendo rapidamente o fenótipo que mais agrada e aquele que não é bem aceito”. (BENTO, 2012, p. 101).

Podemos perceber que dentre as contradições que constituem a identidade étnico-racial, o *status* decorrente da classificação de cor branca posiciona e escora o lugar simbólico da brancura - branquitude, ainda que as marcas das experiências na infância estejam mais interseccionadas com a negritude. A predominância na escolha da raça/cor branca no registro de nascimento das crianças miscigenadas tem se constituído como regra em nossa sociedade, como é possível perceber na fala de Bomani. Essas contradições também são perceptíveis nas práticas docentes, em movimentos que revelam os sentidos, as abordagens e os enfoques escolhidos, assim como os significados reproduzidos no contexto escolar que corroboram as marcas elaboradas na infância.

Podemos extrair diversas questões sobre os motivos que levam uma criança não branca ser registrada como branca em nosso país, e uma delas diz respeito ao significado de ser branco no Brasil, pois estar nesta categoria significa “estar livre de qualquer parâmetro avaliativo do colorismo. Explica-se: ser branco é ser a norma, posto que estar imbuído da identidade negra significa estar constituído de um ou de vários elementos desviantes daquilo que é normal.” (DEVULSKY, 2021, p. 38). Já vimos na seção 1 que o preconceito racial não se constitui, ele é fluído, baseado no gradiente de cor, ou seja, o que se convencionou chamar de preconceito de marca.

Dá a importância de compreendermos e enfrentarmos o colorismo como composição ideológica e tentáculo do racismo e sua reprodução no âmbito das práticas docentes, a exemplo das vivências e atividades propostas que, embora pretendam oportunizar às crianças processos de construção positivas sobre a imagem de si, de seus grupos sociais e de sua identidade pessoal, social e cultural, terminam por reforçar estereótipos dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, associando-os a animais em perspectivas desumanizadoras, delimitando suas imagens às representações socialmente desvalorizadas. Além disso, tais vivências e atividades apresentam a brancura como cor da pele a ser traduzida pelas crianças por meio das cores expostas nas pontas dos lápis e gizes de cera, oferecidos pelas escolas por meio de kits escolares, no caso da escola pública, e que, em sua maioria, apresentam a cor “rosa” como a “cor de pele”.

Interessante perceber neste trabalho, que em sua maioria, os(as) professores(as) participantes da pesquisa, ao se autodeclararem racialmente, procuraram aproximar a sua

história de vida pessoal com a ancestralidade africana, o que nos permite inferir sobre os processos de significação produzidos na história de vida da pessoa em relação à identificação étnico-racial, como é possível perceber na fala de Malika: “Praticamente eu me declaro branca, mas meu tataravô era negro (...).” (informação verbal)⁵⁰, e de Mai: “Eu me declaro branca, mesmo porque também eu não fui pesquisar os meus antepassados aí (...).” (informação verbal)⁵¹.

5.4 COLORISMO - MUITO MAIS QUE IMAGEM ÓPTICA FORMADA PELA RETINA

Em uma sociedade como a nossa, demarcada pela exclusão, a emblemática linha de cor exposta pelas dimensões e valores fenotípicos produzem memórias que vão constituindo a identificação étnico-racial na pessoa adulta, desde tenra idade, (re)elaborando-se nas relações com o outro e na forma como a pessoa se vê. Nesse processo, muitos são os desafios encontrados para confluência da Educação das Relações Étnico-Raciais, afinal a percepção é produzida, informada, orientada e selecionada, como nos diz Petrucelli (2013), pois:

[...] o que uma pessoa vê, enxerga e integra como figura perceptiva, por exemplo, não é, simplesmente, a imagem óptica que se forma na retina, mas o produto de uma seleção dos componentes desta a partir de um arcabouço mental configurado pelos seus conhecimentos, suas ideias, sua ideologia, crenças, conceitos e, fundamentalmente, seus preconceitos. (PETRUCCELLI, 2013, p. 21).

Assim, o lugar de fronteira que delimita o reconhecimento da identidade étnico-racial vivenciada pela maioria da população brasileira expõe algumas indagações, como é possível observar na fala de Nawal:

Isso foi em 2019, a questão da Educação das Relações Étnico-Raciais ela entra na minha vida não pela docência, mas por uma questão muito pessoal. Eu percebia no passado, o quanto eu não sabia do que é essa questão racial... quem é o pardo? quem é o negro? Então se você me perguntasse antes dessa experiência que eu tive. (...) Tem um braço da UFSCar que fica lá no Extra, eu entrei em um curso lá sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais porque eu queria entender um pouco mais a questão, mas não consegui terminar era muita coisa, veio à pandemia, eu não consegui. Mas aí eu comecei a ouvir coisas como o lugar de fala, quem é o negro, quem é o pardo. Então se você me perguntasse antes dessa experiência eu te diria que sou parda, mas hoje eu

⁵⁰ Entrevista concedida por MALIKA. **Entrevista VII.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (39:21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁵¹ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

sei que sou branca, eu não me considero mais parda e eu fui ver o lugar do negro na sociedade. (informação verbal)⁵².

Quando Nawal nos diz “[...] eu comecei a ouvir coisas como o lugar de fala, quem é o negro, quem é o pardo. Então se você me perguntasse antes dessa experiência eu te diria que sou parda, mas hoje eu sei que sou branca, eu não me considero mais parda”, podemos perceber a necessidade urgente de atenção às formas de dominação reproduzidas quando não nos damos conta de que a negritude é diversa, pois, nos estratégias do branqueamento, caem tanto negros de pele clara (pardos e mestiços), quanto negros de pele escura.

Pessoas pertencentes à mesma categoria identitária étnico-racial, neste caso, a categoria socialmente criada como negra, se opõem umas às outras, dado o estranhamento das diferenças. Como vimos anteriormente, desde muito cedo, as crianças aprendem quais são os marcadores e condições impostas à negritude e “difícilmente é possível astutamente fugir ou esconder sua cor de pele, de destruir os muros compostos de melanina, de escolher sua identidade ao seu alvedrio, segundo o momento, o local e os outros.” (DEVULSKY, 2021, p. 21). Nesse sentido, é preciso reconhecer que:

No Brasil, nascer com a pele preta e/ou outros caracteres do tipo negroide e compartilhar de uma mesma história de desenraizamento, escravidão e discriminação racial, não organiza por si só uma identidade negra. Ser negro não é, além disto, tomar consciência do processo ideológico que, através de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento que o aprisiona numa imagem alienada, na qual se reconhece. **Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma nova consciência** que ressurgue o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheira a qualquer nível de exploração. Assim, ser negro não é uma condição dada a priori. É um vir a ser. **Ser Negro é tornar-se Negro.** (SOUZA, 1983, p. 77, grifo nosso).

Por outro lado, a vista embaçada, acerca da vulnerabilidade em que vive a maioria das pessoas que constituem a população preta, ao tratar pretos e pardos como um grupo homogêneo, pode culminar em equívocos às políticas públicas, uma vez que, ao se declarar preto(a), a pessoa parda que assim se autodeclara pode, por exemplo, segundo Akotirene, pesquisadora negra, em entrevista citada por Devulsky, fazer “o Estado acreditar que desde 2017, quando passou a obrigatoriedade da coleta do quesito raça/cor em todos os formulários públicos, da saúde, sobretudo, a população preta tem crescido em termos de oportunidades. E isso não é verdade”. (DEVULSKY, 2021, p. 110).

⁵² Entrevista concedida por NAWAL. **Entrevista VIII.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:59 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Como vimos na seção 1, a sutileza do colorismo provoca confusões e dificuldades na compreensão sobre a categoria parda, sendo possível perceber nas falas acima dos(as) professores(as) participantes da pesquisa que, embora a hierarquia de gradação de cor utilizada no processo de identificação das pessoas negras de pele clara aproxima-as da “norma” europeizante, com vistas ao gozo das facilidades, explicita também que o contrário é verdadeiro. Ao assumirem a identificação negra, os sujeitos que assim o fazem aproximam-se de sua origem étnico-racial africana e indígena.

Compreender o racismo e o colorismo como face da mesma moeda é perquirição evidente no percurso da identificação étnico-racial e no processo de (re)educação para emancipação das mentalidades colonializadas, pois desafia professores(as) em suas vivências e experiências, tanto no âmbito pessoal, quanto profissional, a assumirem posição, uma vez que as contradições nos processos educativos explicitam as escolhas pedagógicas, concepções e ações cotidianas, ao mesmo tempo em que pode corroborar com os processos de itinerância formativa do(a) professor(a), em favor dos princípios humanizadores, democráticos e de justiça social, produzindo “(...) significação de uma situação vivida.”, no percurso profissional, conforme afirmam Tardif e Lessard (2005, p.51).

Nawal, ao nos dizer “hoje eu sei que sou branca, eu não me considero mais parda”, nos ajuda compreender que é necessário perceber o lugar de fala como lugar social e distinguir o lugar de facilidades concedidas às pessoas não brancas autorizadas a circular em uma sociedade estruturalmente racista, do lugar da branquitude, ou seja, lugar de poder, produção de valores culturais, relações socioeconômicas, autorização discursiva hegemônica e normatividade, pois o acesso das pessoas não brancas aos privilégios trata-se de concessão intencionalmente subjugada ao branqueamento. Dito de outra forma, uma pessoa dificilmente pode esconder a sua negritude, “seja em torno do fenótipo, seja em relação à carga cultural expressa pelo sujeito, a categorização do quanto um indivíduo é negro só ocorre após a leitura de que ele não é branco”. (DEVULSKY, 2021, p. 29).

Deste modo, desconsiderar as tramas do colorismo pode provocar confusões acerca da identificação étnico-racial como esta vivenciada por Nawal, que, antes de iniciar o curso sobre a EREER, auto declarava-se pardo(a), no entanto, quer seja ou não, por pressão do grupo ao qual se inseriu, passou a identificar-se como branco(a). A provável falta de percepção sobre os subterfúgios do colorismo visibilizadas no curso que Nawal estava realizando pode ter provocado seu distanciamento do trabalho sobre a EREER em 2019, pois ao dizer:

No PIBID, a gente não desenvolveu muito, não vou dizer que a gente tenha feito essa discussão, mas ano passado na escola, a gente ensaiou fazer alguma coisa no final do

ano, naquele final lá em dezembro [2020] trabalhar algumas coisas com os alunos e aí eu já fui pensar na questão da desigualdade social, no racismo estrutural que é uma coisa que eu não sabia, eu não tinha acordado para tudo isso. (informação verbal)⁵³.

Os caminhos formativos são diversos, e a busca para entender e refletir criticamente as questões que implicam as práticas docentes para a EREER demandam processos de formação que criem novos sentidos para abrir a *Roda Pedagógica* às abordagens em afroperspectiva, à valorização do saber de experiências articulados entre professores(as) da Educação Básica e do Ensino Superior, assim como à compreensão de que a negritude é diversa, e de que existem diferenças entre brancura, branquitude e colorismo. Afinal, como explica Nóvoa (2019):

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise. (NÓVOA, 2019, p. 6).

Esses entendimentos podem contribuir com a compreensão sobre o entrelaçamento entre a dimensão pessoal e profissional, individual e coletiva e auxiliar no processo de desfazimento das alterações referentes à pluralidade de contextos, assim como da persistente confusão quando se trata da construção da identificação negra. É possível perceber que “o conceito de identidade recobre uma realidade muito mais complexa do que se pensa, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos-ideológicos e raciais”. (MUNANGA, 2015, p. 12). Falar sobre o lugar do negro e o lugar do branco na sociedade brasileira demanda compreender a representação do imaginário social, tanto da pessoa branca, quanto da pessoa não branca, e os processos de significação que constituem a identificação étnico-racial em contexto social, histórico, econômico, cultural e educacional.

Neste trabalho, quando tratamos do lugar de fala, referimo-nos ao lugar social, ou seja, fazemos referência à localização dos sujeitos na pirâmide social de uma sociedade estruturalmente racista. Esse entendimento nos permite perceber que oportunidades, assim como o acesso aos recursos simbólicos e materiais, são restritos a certos grupos sociais. Por este motivo, é imprescindível compreendermos o ponto de partida dos sujeitos. Nesse sentido, “o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas a poder existir. Pensarmos lugar de fala

⁵³ Entrevista concedida por NAWAL. **Entrevista VIII**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:59 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social.” (RIBEIRO, 2019, p. 64).

A insistente necessidade de autodefinição das mulheres negras como forma de exercer a autonomia explicita uma importante estratégia de enfrentamento à visão colonializada, e, neste caminho, no contexto da itinerância formativa, perceber-se “Corpo Quilombo”, marcado pelo amálgama de tantas cores, mas enraizado em sua ancestralidade, é compreender-se como sujeito em relação com o mundo, fora da categoria que se faz em oposição binária – homem/mulher – corpo/mente – superior/inferior, é também assumir posição a caminho da liberdade e emancipação, pois as armadilhas do colorismo aprisionam as pessoas à desumanização advinda do pensamento Moderno europeu.

Na perspectiva de Ribeiro (2019), “os saberes produzidos pelos indivíduos de grupos historicamente discriminados, para além de serem contradiscursos importantes, são lugares de potência e configuração do mundo por outros olhares e geografias.” (RIBEIRO, 2019, p. 75). Não é raro nas histórias de famílias o relato de que a avó ou a bisavó “foi pega a laço ou a dente de cachorro”⁵⁴, para remeter à ancestralidade indígena, por exemplo.

A despeito da violência visibilizada nos relatos, se por um lado, o suporte da memória procurando trazer do passado reminiscências para constituir a identificação étnico-racial reorganiza-se em experiências como forma de (re)produzir a vida, por outro lado, muitas vezes, no percurso da própria identificação, o lugar de pertencimento é distanciado, quer seja pela incompreensão do processo de pertença, pela alienação decorrente do colorismo ou até mesmo pela confusão acerca da branquitude e brancura. Pois como vimos, na seção 1, o processo de identificação étnico-racial é construção pessoal, social, histórica e cultural e, por assim ser, implica as escolhas e intencionalidades das práticas pedagógicas.

Na encruzilhada dos processos formativos, entre a dimensão pessoal e profissional, individual e coletiva, as práticas pedagógicas para a EREER emancipatória, insurgindo criativamente, podem provocar brechas ao produzir novos sentidos e significações com o vivido. Ao possibilitar a desvinculação entre brancura e branquitude permite também que as pessoas brancas se percebam enquanto sujeitos racializados, ou seja, (re)construam a sua identificação étnico-racial, não mais fundamentada no sentido Moderno que criou a categoria raça como instrumento de classificação social universal.

⁵⁴ Histórias como essa são recorrentes nas narrativas orais ouvidas por esta pesquisadora, quer sejam de experiências de outras famílias, como também do próprio grupo familiar a qual pertence. Interessante é perceber que a espacialidade geográfica também se estende a diversos pontos, distantes entre si, do nosso país. A história de família da pesquisadora ocorreu na região Nordeste, mas já se ouviu que o mesmo fato teria ocorrido no Sudeste e no Centro-Oeste, por exemplo.

Essa compreensão pode favorecer a (re)construção de

[...] identidades raciais brancas, não mais como dominação, supremacia e normatividade, mas sim como diferenças. E para isto é necessário que a sociedade produza novos significados para os lugares racializados de brancos e negros, e que os sujeitos produzam novos sentidos (...).” (SCHUCMAN, 2012, p.104).

Assim, como explica a pesquisadora e ativista branca Denise Carreira (2018):

A chave desse processo não é a de imputar aos brancos a culpa que imobiliza, mas a de estimular a responsabilidade das pessoas brancas com o desenvolvimento de auto reflexões, reflexões coletivas e ações que possibilitem transformações efetivas no enfrentamento do racismo compreendido como sistema que abarca das relações cotidianas às instituições e políticas públicas. Algo que necessariamente deve ser desenvolvido “com” as pessoas negras, com os movimentos sociais negros, indígenas e com outros grupos discriminados, reconhecendo o seu lugar político de protagonistas históricos dessa luta. [...] É fundamental construir espaços de negociação e de confiança política, com base em princípios acordados conjuntamente, para que possamos aprender a construir estratégias políticas junto com os sujeitos negros e indígenas. (CARREIRA, 2018, p. 135).

Ao deparar-se com o outro, considerado norma, e a depender das experiências vividas no contexto histórico, social e cultural, a auto-inclusão das pessoas não brancas na categoria branca varia entre os sujeitos, assim como sua identificação com a branquitude, pois esta demanda é resultante de processos sociais, psicológicos e culturais. Nos estudos de sua tese, Schucman assevera que os sujeitos brancos, “podem, por diversas questões, não se identificarem com o lugar simbólico da branquitude, e construir fissuras entre a brancura e a branquitude.” (SCHUCMAN, 2012, p. 103).

A EREER emancipatória, nesse sentido, permite a produção de novos sentidos e significados sobre os lugares racializados, fortalecendo a Consciência Negra entre as pessoas negras e despertando-a entre as pessoas brancas. Além disso, a compreensão sobre a identificação étnico-racial promove o reconhecimento e o fortalecimento do processo de identificação constituída política e ideologicamente sob o que é plural. Embora, a ideia sobre a democracia racial seja evidenciada na fala de Kwame, como veremos, é oportuno observar que essa percepção não foi traduzida como a ausência de preconceito, tal qual a mestiçagem, como realidade da família, não é vista enquanto igualdade de tratamento.

[...] Eu me declaro preto, sou de uma família mesclada, minha mãe é preta, meu pai é branco, eu puxei mais para minha mãe, como dá para ver nas imagens. Mas eu tenho um irmão que é negro, uma irmã que é branca, turma até não acredita muito na hora, mas é a mistura do nosso país, nosso país é bem miscigenado, graças à Deus, que ajuda até dá uma desmistificada nessa parte do preconceito e a entender que a gente é um povo misturado, uma coleção de várias etnias, a gente deveria ser menos preconceituoso até por causa disso, mas infelizmente têm algumas pessoas que não

entenderam que todo mundo é igual, que todo mundo tem sangue, que todo mundo constitucionalmente é formado da mesma matéria. (informação verbal)⁵⁵.

A reflexividade crítica provocada pelas práticas pedagógicas implica a mestiçagem como realidade da população brasileira, mas não como sinônimo de igualdade racial e nem de igualdade de direitos, distinguindo-se das práticas no Ensino Fundamental, que ainda tentam argumentar em defesa da democracia racial. No Brasil, as raízes do ideário da “democracia racial” são anteriores à década de 1930, no entanto o uso dessa expressão na literatura acadêmica foi introduzido por Charles Wagley, coordenador da pesquisa sobre “Raças e Classes no Brasil Rural”, realizada pela Universidade de Columbia, em 1952, na Bahia. O professor Wagley publicou que “O Brasil é renomado mundialmente por sua democracia racial”, (GUIMARÃES, 2001, p. 148). Em seus estudos, Guimarães (2001) aponta que

Wagley introduziu na literatura especializada a expressão que se tornaria não apenas célebre, mas a síntese do pensamento de toda uma época e de toda uma geração de cientistas sociais. [...] Gilberto Freyre não pode ser responsabilizado integralmente nem pela ideia nem pelo seu rótulo – ainda que fosse o mais brilhante defensor da “democracia racial”, evitou, no mais das vezes, nomeá-la. (GUIMARÃES, 2001, p. 148).

Entre as décadas de 1930 a 1964, o chamado pacto nacional-desenvolvimentista pelos cientistas políticos, ainda segundo o sociólogo Antonio Sérgio Guimarães (2001), fomentava a ideia da democracia racial vislumbrando uma política de integração social dos negros na sociedade. Este arranjo em termos materiais permitiu a inserção parcial de dispositivos regulatórios no campo da seguridade social e do mercado de trabalho para trabalhadores urbanos e, em termos simbólicos, consentiu à cultura nacional a contribuição de matriz africana advinda da ideia do sincretismo cultural.

Sobrevivendo na contemporaneidade, a ideia da democracia racial está presente no imaginário social, sendo reforçada e reproduzida, no âmbito escolar. Nawal, que acreditava não existir racismo no Brasil e de que seus “*alunos são todos iguais*”, ao deparar-se com a falta de participação dos(as) estudantes na atividade não presencial (ANP), percebeu a linha abissal que separa o acesso das pessoas aos bens materiais, simbólicos e de seus direitos, neste caso, o direito à educação por meio do acesso às ferramentas necessárias para participação e realização da ANP. Não por acaso, Nawal identificou que a maioria dos estudantes que não haviam participado das atividades propostas eram pobres e negros.

⁵⁵ Entrevista concedida por KWAME. **Entrevista V.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (23:05min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Percebemos que Nawal evidenciou o desmascaramento do racismo pelo contexto pandêmico da COVID-19 no âmbito da escola ao nos dizer:

(...) hoje, eu me identifico naquele grupo de pessoas lá no passado que achava que não existe racismo no Brasil e que os meus alunos são todos iguais para mim, **eu não olhava e aí quando você vê a pandemia, você ver que os alunos que não estão frequentando a escola** [ainda que em formato não presencial] **são pobres, são negros**. É ali que está a maior parte dos nossos alunos que não frequentam **e aí você começa ver realmente a questão**. Então eu não tinha despertado para isso. (informação verbal, grifo nosso)⁵⁶

A realidade concreta visibilizada pela pandemia do coronavírus explicitou à Nawal as desigualdades socioeconômicas e culturais e demonstrou que o direito à dignidade humana não chegou para todas as pessoas, uma vez que o estado de bem-estar social - acesso à renda, moradia, alimentação, saneamento básico, dispositivos eletrônicos e internet - não se concretizou para todas as pessoas, afetando crianças, adolescentes e jovens em idade escolar. Assim como, ao escancarar a lógica da estrutura racista traduzida no contexto escolar, o contexto pandêmico provocou o olhar de Nawal para ver o racismo como uma realidade brasileira e, que por isso mesmo, deve ser questionado e problematizado:

Talvez uma discussão que ficou muito presa na sociedade, uma sociedade que não se dizia racista, não discutia o racismo. Então eu acho que isso precisa ser discutido, ser falado e ser encarado esse problema. O racismo é um problema no Brasil e precisa ser visto dessa forma. (informação verbal)⁵⁷.

No contexto pandêmico, as desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil se recrudesceram, recaindo muito mais na população não branca, em especial, nas meninas negras, no âmbito educacional, conforme apontamentos da pesquisa “A educação de meninas negras em tempos de pandemia: aprofundamento das desigualdades” - Geledés Instituto da Mulher Negra (CARNEIRO, 2021, p. 108). Daí, mais uma evidência de que a democracia racial é uma efabulação e essa questão perpassa a realidade da sociedade e da escola.

Disso decorre que as práticas docentes devem rejeitar qualquer forma de discriminação, preconceito de raça, de classe, de gênero e que a interseccionalidade da EREER nas práticas pedagógicas como direitos de aprendizagem não deve ser tratada como adendo. Nessa esteira, compreendemos o sentido da educação na perspectiva trazida por Paulo Freire como força de mudança e de libertação (FREIRE, 1987, p. 53) para emancipação das mentalidades colonializadas e que as ações pedagógicas confluentes com a EREER serão eficazes quando todos(as) professores(as) estiverem envolvidos(as) pois, como nos disse o professor Milton

⁵⁶ Entrevista concedida por NAWAL. **Entrevista VIII**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:59 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁵⁷ Ibid.

Santos (1995), ganhador do prêmio Vautrin Lud Prize (Nobel de Geografia), esta luta não cabe só aos negros, mas deve ser feita por todas as pessoas.

De acordo com Bento, romper com os pactos narcísicos é uma das ações antirracistas que se coloca como imperativa, pois o “problema do negro brasileiro” visto da perspectiva do branqueamento, elaborado pela elite brasileira, branca:

Vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado dessa moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica as desigualdades raciais. (BENTO, 2016, p. 28)

Nesse sentido, esta pesquisa vai buscar por meio de entrevistas narrativas, os olhares dos(as) professores(as) sobre as experiências das práticas pedagógicas para a EREER na rede pública municipal de ensino de Sorocaba bem como as perspectivas de formação contínua articulada ao trabalho colaborativo e interdisciplinar entre a Escola de Educação Básica e a Universidade. Mais do que buscar os olhares dos educadores sobre a EREER, este trabalho tem a pretensão, também, de construir resposta à pergunta central e contribuir com a mudança do nosso próprio olhar a partir das práticas pedagógicas advindas das experiências docentes. Olhar com *Olhos de Ojuobá*. Kawo Kabiesile!

6 QUANDO A ÁFRICA FICOU PEQUENA PARA OS ORIXÁS: OLHARES PEDAGÓGICOS SOBRE A ABORDAGEM DE MATRIZ AFRICANA

No peji, sentada em sua cadeira de braços, trono pobre, nem por isso menos temível, Majé Bassan lhe entregou o adjá e tirou uma cantiga para o santo. Depois brincando com os búzios mas sem interrogá-los como se o jogo fosse desnecessário, falou:

— Soube que tu disse que vai escrever um livro, mas sei que tu não está fazendo, o teu fazer é só da boca para fora, tu se contenta com pensar. Tu passa a vida xeretando de um lado para outro, conversa aqui conversa ali, toma nota de um tudo e para quê? Tu vai ser toda a vida contínuo de doutor? Só isso e nada mais? O emprego é pra teu comer, para não passar necessidade. Mas não é para te bastar nem para te calar. Não é para isso que tu é Ojuobá.
(AMADO, 1969, p.97)

Compreendemos a fala de Majé Bassan a Pedro Arcanjo, em “Tendas dos Milagres”, que o seu “emprego” não pode ser “para te bastar nem para te calar”. Não deveria, portanto, servir para acomodá-lo nas armadilhas da neutralidade, mas antes deveria ir além do pensar, do fazer “só da boca pra fora.” (AMADO, 1969, p. 97). Esta compreensão tem para nós uma estreita ligação com a percepção que trazemos sobre a itinerância formativa e a prática pedagógica, independentemente do cargo/função ocupado na carreira docente.

O(a) professor(a), ao se assumir como sujeito de sua formação e de produção do saber, deve perceber “que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 22), afinal o ser humano se constitui como objeto de trabalho docente e as interações humanas consistem em sua centralidade. Nesse sentido, ao incluir as matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas na *Roda Pedagógica*, a noção de patrimônio cultural é ampliada e caminha para constituir processos de compreensão positiva sobre essas matrizes. Segundo Silvério (2013), os:

[...] bens materiais e imateriais que se referem à identidade, à ação e à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, quais sejam: as formas de expressão; os modos de criar, fazer, viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico. Nós podemos subdividir o patrimônio cultural brasileiro em artístico, científico, tecnológico e ambiental. **No entanto, o reconhecimento de nossas matrizes africanas constitui a base para a compreensão das hibridações resultantes de nossa formação social pluricultural.** (SILVÉRIO, 2013, p. 9, grifo nosso).

O reconhecimento positivo da matriz africana oportuniza aos professores(as) novos olhares às práticas docentes sobre a ERER. No dizer de EFUA, o trabalho com as crianças pequenas ainda em processo de alfabetização, ao articular as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras com contexto familiar e de identificação, promoveu de forma positiva o sentimento de pertencimento.

[...] a gente precisa incluir muito a representatividade que essas histórias, essas culturas têm nas nossas vidas de uma forma que eles mesmos **enxerguem**. Mas sem que nós ainda nesse momento para essas crianças pequenas. A gente não traz de forma mais sistematizada, de uma forma mais técnica, entendendo cada passo, o porquê de cada coisa está aí. Mas que eles se sintam pertencentes nesse momento, que **eles percebam que isso faz parte da cultura deles, que isso faz parte do país deles e que eles podem identificar na família ou no contexto do município, nas origens que eles conhecem ali do contexto cultural deles**, as tradições, a cultura, as questões dos hábitos que elas na verdade estão enraizadas em um processo histórico que mais para frente a gente vai entender o porquê que cada uma aconteceu dessa forma. (informação verbal, grifo nosso)⁵⁸.

Kawo Kabiesile! Ainda que não explicitada nas palavras de EFUA, os *Olhos de Ojuobá* estão presentes nessa síntese apresentada. Afinal, a reflexão sobre a prática docente e a percepção de que o trabalho desenvolvido pode proporcionar aos estudantes do ciclo de alfabetização, 1^{os} e 2^{os} anos, do Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, por exemplo, a experiência de enxergar a identificação e a representatividade presentes nas histórias e culturas africanas e afro-brasileiras, além de ser um dos propósitos da ERER, é, ainda, a concretização do exercício de olhar além, ver com os *Olhos de Ojuobá*. Kawo Kabiesile!

Curiosamente, os *Olhos de Ojuobá* também apontaram por EFUA uma forma similar de educação presente em diversas sociedades africanas, nas quais a experiência de produção do conhecimento e a vivência do experimentar são mais significativas do que a transmissão de informações. Ampliar o foco do trabalho para incluir a uma mesma distância do ponto central da *Roda Pedagógica*, experiências e vivências de aprendizagens que valorizem as contribuições dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, é tarefa que exige criatividade, compromisso ético e político subversivamente responsável. Nesta investigação, os olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa indicaram que a escolha da ERER como eixo temático dos subprojetos PIBID 2019 corroboraram de forma decisiva com essa ampliação.

⁵⁸ Entrevista concedida por EFUA. **Entrevista IV**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (50:51 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

6.1 A MATRIZ AFRICANA EM FOCO: A ÁFRICA ALÉM DO CINEMA

Na percepção do(a) professor(a) EFUA, a matriz africana no contexto da prática docente possibilitou as crianças reconhecerem os lugares de memória que resultam da formação étnico-racial, cultural e histórica presentes em nosso modo de ser, de pensar e de agir, possível de ser percebida, tanto em suas ações diárias, quanto nas práticas docentes, a exemplo, do estímulo à identificação da matriz africana no contexto familiar, na desconstrução diuturna de preconceitos advindos do ideário que traz o branco, como humano universal, no respeito ao adorno que remete a tradição e origem cultural familiar, ou ainda, aos hábitos culturais, no qual um enfeite com vaso de plantas é utilizado para ornamentar. Muitas vezes, arranjos de vasos podem ser percebidos como monumentos, “menos evidentes, menos aparentes, de uma efemeridade que acompanha a sua funcionalidade (...)” (CAVALHEIRO, 2018, p. 191), no entanto, também compõem o patrimônio cultural brasileiro,

Entendi que aquele vaso de espadas de Ogum (São Jorge), colocados ao lado esquerdo da porta de quem entra, espalhados pelos diversos cantos da cidade, desde uma simples casa da Vila Santana até a sala de um professor universitário, deixava de ser um mero vaso ornamental ou uma reminiscência pálida do passado. **Era um monumento ao que nos constitui culturalmente como um povo**, um monumento que não é pedra, nem concreto, nem bronze, mas que carrega consigo a memória da resistência dos oprimidos. Um lugar de memória que, se bem lido, pode trazer para nós o germe da transformação. (CAVALHEIRO, 2018, p. 192, grifo nosso).

Embora conte com a maior população de descendentes do continente africano, originários de deslocamentos forçados, no Brasil, “(...) a importância das culturas africanas na formação do território nacional é desconhecida pela maioria dos brasileiros.” (SILVÉRIO, 2013, p. 14). Quando Efua nos disse ser necessário que as crianças “se sintam pertencentes nesse momento, que eles percebam que isso faz parte da cultura deles”, evidenciou os *Olhos de Ojuobá* comprometido com os princípios traçados nas DCNERER (BRASIL, 2004) para o fortalecimento de identidades e de direitos.

Assim, ao relacionar o pertencimento à cultura, Efua nos ajudou perceber a constituição cultural de um povo como um monumento, que, segundo Cavaleiro, “não é pedra, nem concreto, nem bronze, mas que carrega consigo a memória da resistência dos oprimidos.” (2018, p. 192). São memórias subterrâneas que insurgiram no espaço público, traduzidas pelas práticas docentes, para produzirem aproximações com história, cultura, tempos e saberes dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas no cotidiano escolar. Perceber esse movimento nos permitiu compreender que trincas podem ser provocadas na lógica do sistema racista

reproduzida no âmbito escolar, pois, como nos disse Pollak (1989), as fissuras expõem o fosso existente entre a memória “proibida” e a ideologia oficial do Estado.

A ignorância sobre os povos e o continente africano no Ensino Fundamental foi percebida por Mai (informação verbal)⁵⁹ ao nos dizer: “para as crianças a África era mato, eram os animais, era o Rei Leão, o filme Rei Leão”. Essa fala, ao expor o desconhecimento de África, enfatizou o necessário compromisso político, pedagógico e ético dos(as) professores(as) com os princípios democráticos e humanizadores em favor da insubordinação criativa com vistas a romper com a lógica do epistemicídio, como vimos na subseção 3.2.

Não apenas o conhecimento sobre a grandeza do continente africano é desconhecido para a maioria dos brasileiros, como também é estereotipado. Os registros reproduzidos no âmbito escolar ainda trazem visões exteriores e de interesses externos aos povos desse continente, e seus enfoques preconceituosos são possíveis de observar, inclusive, nos filmes que tentam retratá-lo, como citado por Mai. As contribuições de matriz africana referentes às tecnologias e ciências existentes nos dias de hoje ainda não foram visibilizadas em todos os materiais didáticos, nas formações iniciais e contínuas de professores(as), assim como nos currículos da Educação Básica de forma efetiva porque ainda se opera com a divisão racial dos conhecimentos, inferiorizando os saberes e conhecimentos não europeus.

[...] Eu falei para eles (bolsistas do PIBID) que poderíamos começar tirando o conhecimento prévio das crianças sobre a África. O que é? Eles ficaram abismados, porque para as crianças a África era mato, eram os animais, era o Rei Leão, o filme Rei Leão. Era isso que tinha nos desenhos. Porque era isso que foi pedido para eles (estudantes do 2º ano e do 4º ano), era para eles fazerem em forma de desenho. Então para eles, era tudo muito selvagem, não é? E daí quando a gente foi trabalhando, trazendo para eles a informação do que era a África. Do que era na verdade o continente africano. (informação verbal)⁶⁰.

Aqui, percebemos nitidamente, a partir da abordagem de Mbembe (2014), as consequências violentas que o racismo manifesta, ao reforçar cotidianamente quer seja por meio do sistema educacional ou da indústria cultural, o processo de diferenciação étnico-racial submetida à escravização mental, com base na categoria raça. As conexões e contribuições do continente Africano para o desenvolvimento do mundo ficam na maioria das vezes para os(as) estudantes do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º ao 5º ano), vinculadas às ideias retratadas em filmes e desenhos, como percebido por Mai e pelos(as) pibidianos(as). Além do mais, a

⁵⁹ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁶⁰ Ibid.

articulação entre os conhecimentos e saberes de matriz africana como direitos de aprendizagens não se consubstanciam em vivências e experiências, conforme as respectivas faixas etárias dos(as) estudantes, quando tratados pela ótica da exclusão advinda do currículo turístico.

Ainda se ensina, por exemplo, que os sumérios foram os povos que primeiro desenvolveram uma forma de escrita, aproximadamente em 3.500 anos antes de Cristo. No entanto, descobertas arqueológicas apontam para o uso de sinais gráficos de comunicação criados 60.000 anos antes de Cristo e formas de manifestar ideias por meio de gravuras há pelo menos 100.000 na Caverna de Blombos, localizada na África do Sul de acordo com o episódio “Escrita africana antiga”⁶¹, do Projeto “Mwana Afrika - Oficina Cultural”, criado pela jornalista e economista brasileira, residente em Angola e Portugal, Sandra Quiala, chamada de *Mwana Afrika* e produzido pela TV pública de Angola, publicado na plataforma do *YouTube*,.

Além disso, é importante compreender que existem várias formas de escrita como a ideográfica, pictográfica, além da fonológica, a exemplo também do sistema *nsibidi*, escrita meroítica, desenvolvida pelos africanos construtores do Egito, há 4.000 anos antes de Cristo.

Um sistema gráfico muito antigo, usado por diversos povos das regiões oriental e central da Nigéria para transmitir os ensinamentos da filosofia. Além dos adinkra, os povos acã têm a tradição dos djayobwe, figuras esculpidas em ferro ou bronze utilizadas na pesagem do ouro e que transmitem mensagens esculpidas em forma de pictogramas ou ideogramas. (NASCIMENTO, 2007, p. 16).

De fato, a África é muito mais do que observamos nos filmes exibidos nos cinemas durante décadas. A visão distorcida de povos “exóticos” e “canibais” (como no filme “As minas do Rei Salomão”, produção de 1985), ou mesmo de povos “atrasados culturalmente”, submissos a um “rei da selva” branco (uma representação colonial dos “bwanas”) como nas filmagens de inúmeros filmes de Tarzan, colaboraram para que o imaginário criado sobre o continente africano fosse, no mínimo, equivocado e limitado. Acrescente-se a essa lista a animação “Madagascar”, em que animais “civilizados” de Nova Iorque se deparam com os “selvagens” da ilha africana.

Muito do que supostamente “conhecemos” sobre a África não passa de uma criação de roteiros de filmes, despreocupados com questões mais profundas do que o simples entretenimento. Entretanto, tal “diversão” ajuda a acirrar os preconceitos e as discriminações raciais. E isso se reflete na sociedade e na escola. Em outras palavras, a Educação não escolar - mas com influência na construção do pensamento escolar - evidencia as incongruências acentuadas entre discursos e informações reproduzidas nos currículos da Educação Básica sobre

⁶¹ Episódio “Escrita Africana antiga / Mwana Afrika Oficina Cultural”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LLkfYSHZB5w>>. Acesso em: 23 de out. 2021.

as contribuições, conhecimentos, tecnologias e ciências de matriz africana, como ocorre com a ideia do surgimento da escrita, tratada acima.

6.2 ÁGUAS EM MOVIMENTO: COSMOVISÃO RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA EM DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS, SOB OS OLHARES DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Mesmo levando em consideração a África como o berço da humanidade, suas tecnologias, invenções científicas, religiões e artes, Mai nos disse que a cosmovisão religiosa de matriz africana foi percebida como um dos maiores desafios a serem trabalhados na escola com os (as) estudantes do 4º ano, no Ensino Fundamental:

Acho que o mais difícil para eles [pibidianos] foi trabalhar a questão da religiosidade. **Não tanto pelas crianças, porque a gente imaginava que as crianças iriam ter um preconceito. E na verdade o preconceito estava em nós, adulto.** (...) A gente teve uma formação, uma pessoa veio, (...) era uma doutoranda. Ela veio falar sobre a religião de como era. Mas, como para nós que não conhecemos, somos leigos, vamos dizer assim, em relação às religiões, então ficou muito técnico... **Como é que a gente vai transformar isso? Ali a gente estava vendo um fundo pedagógico.** A gente não ia ensinar a religião para as crianças. A gente iria trabalhar o pedagógico daquilo. Então a gente sentiu muita dificuldade. [...] eu cheguei com essa situação para a [orientadora pedagógica]. Ela disse: Mai, então podemos trabalhar desse jeito assim... nossa na hora! Quando B. veio com essa formação para eles, para os estudantes do PIBID e explicou para eles como seria, como poderiam trabalhar. **Nossa clareou, aquilo foi assim... um divisor de águas.** Porque a segurança que teve para falar da religiosidade dentro de sala de aula **foi muito assim... claro para eles, chegaram com segurança.** Tanto que as duas turmas, tanto do 2º ano, quanto do 4º ano foi trabalhado. E você vê que têm crianças que praticam a religião e que a gente nem sabia, porque nunca comentaram na escola. As outras crianças receberam muito bem. Foi trabalhada muito bem essa questão com as crianças e o projeto foi finalizado com uma exposição no vagão⁶² que tem lá na escola Matheus Maylasky. (informação verbal, grifo nosso)⁶³.

Na fala de Mai, percebemos que o preconceito e a discriminação violentamente, substituem os sistemas religiosos africanos “(...) pela feitiçaria, idolatria e superstições ridículas com o objetivo de justificar e legitimar a Missão Civilizadora do Ocidente civilizado e do Homem branco” (MUNANGA, 2007, p. 8). Essas justificativas se colocam até os dias atuais, como impeditivos para as ações pedagógicas explicitadas por Mai como dificuldades no percurso: “Como é que a gente vai transformar isso? Ali a gente estava vendo um fundo

⁶² A EM Matheus Maylasky organizou a exposição em espaços interiores e exteriores da Instituição, como parque, pátio de entrada e vagão de passageiro da Estrada de Ferro Sorocabana (EFS), pertencente à escola. Disponível em: <<https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/matheus-maylasky-realiza-atividades-etnico-raciais/>>. Acesso em: 20 de mar. 2020

⁶³ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

pedagógico. (...) Então a gente sentiu muita dificuldade”. A fala de Mai demonstra de forma evidente que não basta “boa vontade”, mas que se faz necessário compromisso ético e político com a EREER, mobilizado pela formação contínua de professores(as). Pois, no trabalho de reflexividade crítica e constituição de novos sentidos e significados, é imprescindível entender as diferenças que não reproduzem as desigualdades como caminho para aproximar as pessoas, reconhecer e respeitar a cosmovisão religiosa de matriz africana porque esta é pluriversal e policêntrica.

Expondo que o caminho percorrido não foi fácil, Mai nos ajudou a perceber a existência do silêncio compactado entre a sociedade hierarquicamente racializada e a escola. A ideia do branqueamento, que antes estava relacionado à eugenia ou à higiene racial da população no Brasil, hoje, atua excluindo e discriminando de forma violenta os sistemas religiosos de matriz africana. O discurso europeu, erudito ou popular, segundo Mbembe, ao recorrer ao processo de efabulação para classificar, pensar e imaginar os mundos não-europeus, produziu e ainda produz na atualidade, relações imaginárias de consequências violentas, pois:

[...] se existe objecto e lugar onde esta relação imaginária e a economia ficcional que a sustenta são dadas a ver de um modo mais brutal, distinto e manifesto, é exactamente este signo ao qual se chama Negro e, por tabela, o aparente não-lugar a que chamamos África e cuja característica é ser não um nome comum, e muito menos um nome próprio, mas o indício de uma ausência de obra. (MBEMBE, 2004, p. 30).

No entanto, quando Mai disse que a formação sobre a religiosidade de matriz africana por meio da mitologia comparada “foi assim... um divisor de águas” nos permitiu perceber fissuras no pacto do silêncio, assim como no discurso europeu efabulador que sustenta o sistema de narrativas violentas presentes no contexto socioeducacional sobre “o Negro enquanto sujeito de raça e exterioridade selvagem, passível, a tal respeito, de desqualificação moral e de instrumentalização prática”. (MBEMBE, 2004, p. 58).

Ainda que incipientes, conforme fala de Mai, as práticas pedagógicas criativas e colaborativas insurgentes se colocaram “como divisor de águas” no processo de formação dos professores(as) e pibidianos(as) porque potencializaram novas leituras sobre a religiosidade de matriz africana. Além do mais, por meio da curiosidade das crianças, novas tessituras e significados foram provocados a partir das percepções e movimentos de aproximação aos contextos vivenciados pelos(as) estudantes, a exemplo da comparação dos elementos comuns, atributos e “funções” dos Orixás com divindades do panteão, grego, romano, judaico e nórdico, (Figura 1).

Figura 1 - Divindades em exposição: tecendo novos significados.



Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019).

Assim, a participação com entusiasmo das crianças, nas atividades propostas com foco na cosmovisão religiosa de matriz africana, foi percebida por Mai e Adja como reconhecimento e valorização dos(as) estudantes às pessoas negras, cultura, história de ascendência africana, conforme descrevem a seguir:

Cada um escolheu o Deus que queria pintar. Eles (estudantes) pintaram e fizemos a exposição dessa releitura deles. [...] Todos os alunos participaram. Nenhum se negou a participar. Todos participaram com prazer. [...] Foi a partir do momento que foi passado pela história dos povos, trabalhamos algumas etnias e a cultura dessas etnias, passando para a parte da mitologia, fazendo algumas associações com outras divindades. [...] Então na hora que a gente falava no Thor... Elas falavam: ah! Eu sei quem é o Thor... Porque é o Odin... Elas diziam: eu sei quem é o Odin... Então eles começaram a fazer associações. Foi um trabalho que foi muito rico e muito bem recebido com muita receptividade mesmo por parte das crianças. (informação verbal)⁶⁴.

Como é que foi o foco da religiosidade no 4º ano e como foi o foco no 2º ano? A gente fez de forma que, para as crianças ficassem claro, mostrando cada Orixá. O porquê de cada Orixá. Porque o nome daquele é assim, qual é a função, sabe? Tirando aquela coisa mística de dizer. (informação verbal)⁶⁵.

⁶⁴ Entrevista concedida por ADJA. **Entrevista I.** [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁶⁵ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

As associações com as divindades dos diferentes povos no contexto da EREER como ponto central da *Roda Pedagógica* possibilitou a abertura dos (as) professores (as) para a matriz africana, imersão no cotidiano, no universo cultural das crianças e releituras dos (as) estudantes. As formas didáticas, segundo Adja e Mai, não ficaram muito diferenciadas no âmbito da prática docente para as turmas do 4º e 2º ano, pois o foco estava em mobilizar conhecimentos, conceitos, valores e atitudes que demandam o reconhecimento e o respeito à cosmovisão da religiosidade africana.

O reconhecimento da diferença e o respeito da igualdade, ao possibilitar a emancipação das práticas pedagógicas e mentalidades colonializadas, permitiu o encontro com outras lentes, assim como abriu a *Roda* para que as crianças pudessem manifestar com segurança a sua prática religiosa: “E você vê que têm crianças que praticam a religião e que a gente nem sabia, porque nunca comentaram na escola”. Mai, ao compartilhar essa observação, nos ajudou a perceber no contexto da escola práticas que se distanciaram daquelas que ofendem radicalmente os princípios democráticos, pois como nos lembrou Freire, é pensar certo a “rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”. (1996, 36).

A proposta de atividades com as divindades de matriz africana em associação a de outros povos foi representada pelas crianças por meio de criações livres do fazer artístico de expressão visual. Esta situação didática nos ajudou a perceber que determinadas vivências e experiências de aprendizagens são gerais, ou seja, abrangem em seu foco o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, podendo se adequar aos elementos organizativos necessários em cada ano. Neste caso específico, as propostas foram dirigidas às turmas do 2º e 4º ano. Outras propostas são específicas para determinados anos/faixa etária, como veremos adiante, a exemplo do trabalho com Adire, no qual as transformações geométricas dependem de ideias matemáticas, análise e produção de ampliações, reduções e identificação dos elementos invariantes e variantes.

Este encontro entre as pessoas e a cosmovisão africana ficou perceptível no planejamento e na execução dos trabalhos desencadeados pelo subprojeto de Pedagogia pois, tanto os(as) professores(as) envolvidos(as) e pibidianos(as) interagiram com a temática por meio de pesquisa e reflexão crítica sobre o tema em seus processos formativos e colaborativos no território de fronteira entre escola e universidade, assim como os(as) estudantes nas vivências no âmbito da escola ou ainda nos momentos de preparo e exposição dos trabalhos, apreciação e interação das obras produzidas pelos(as) estudantes e o público.

Assim, olhando respeitosamente para as religiões de matriz africana aqui no Brasil, é que dizemos por meio de figura de linguagem que a África ficou pequena para os Orixás – divindades que auxiliam como interlocutores, o “Ser Supremo”, “[...] para viabilizar o encontro

do sagrado com a humanidade.” (BOTELHO; NASCIMENTO, 2012, p. 77). A compreensão da religiosidade de matriz africana como patrimônio cultural do nosso país considera a laicidade do Estado no campo educacional, o qual sem proselitismo aflui com a desmistificação deste saber ancestral. Essa percepção evidenciada nas falas de Mai e Adja nos permitiu perceber que as práticas pedagógicas, ao trazerem a matriz africana para o centro da *Roda*, destacam-se por sua intencionalidade e confluem para desfazer informações equivocadas, fortalecendo entre as pessoas de qualquer idade, os laços de respeito.

[...] O 4º ano queria saber até o poder do Orixá. Coisas que a gente acharia assim... olha a gente ficou com medo de falar, principalmente os alunos, os pibidianos, de como abordar isso de uma forma leve que as crianças percebessem que é uma religião e deve ser respeitada. **Então o nosso fundo ali, enquanto falar de religião era a questão do respeito. Conhecer ali, e respeitar a religião do outro. Então com as crianças, se isso é trabalhado de uma forma natural. Eles agem naturalmente. O preconceito é aquela coisa que a gente tem enquanto adulto. Somos nós que temos.** (informação verbal, grifo nosso)⁶⁶.

Inicialmente eu tive certo receio de trabalhar a religiosidade das etnias africanas, mesmo sendo elas hoje reflexos do sincretismo religioso dos africanos. Mas, as crianças adoraram. Começamos pela parte física, geográfica da África, a importância do início da humanidade no continente, o desenvolvimento e fomos avançando com a cultura da etnia dos povos africanos, **até chegar o momento realmente da religiosidade, nesse momento eu percebi que o preconceito é dos adultos.** (informação verbal, grifo nosso)⁶⁷.

O receio inicial de Adja não é infundado. Em 2012, durante a realização de uma Feira Cultural em Manaus, dentro do Projeto Interdisciplinar “Preservação da Identidade Étnico Cultural Brasileira”, publicada no *blog* Paulopes (2012), houve confusão, uma vez que “catorze alunos evangélicos do 2º e 3º ano do ensino médio se recusaram a apresentar na feira cultural um trabalho sobre cultura africana porque acharam que seria uma ofensa à sua religião e aos seus princípios morais”. O fato não é isolado e, infelizmente, tem-se tornado recorrente na medida em que cresce uma espécie de fundamentalismo cristão que demoniza as religiões afro-brasileiras.⁶⁸ Desse modo, o receio de Adja se escorava em fatos que são de conhecimento público e pautados pelo crescimento da intolerância religiosa.

⁶⁶ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁶⁷ Entrevista concedida por ADJA. **Entrevista I.** [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁶⁸ Sobre o assunto, pode-se obter maiores detalhes no artigo “Religiões afro-brasileiras e a educação: intolerâncias no ensino de história”, de Adriano Ferreira de Paulo. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/espacoacademico/article/download/28964/15517/>>. Acesso em: 17 jul 2022.

No entanto, as práticas docentes, explicitando as semelhanças das divindades africanas e dos demais povos, diluíram o aspecto “religioso” do tema, salientando não o “proselitismo”, mas antes a religiosidade presente em todos os grupos humanos e sua relação com o sagrado. Afinal, se pais e estudantes não veem nenhum mal em se aprender nas escolas sobre a mitologia greco-romana e nórdica, por que veriam negativamente o conhecimento sobre a mitologia dos povos africanos?

Esse trabalho, no entanto, não pode ser descontextualizado. E isso fica evidente nas falas de Adja e Mai. O olhar sobre a religiosidade africana na escola deve seguir os mesmos passos que o de qualquer outra. Apresentá-la como uma produção cultural a partir da cosmovisão de mundo do povo que a produziu. Adja apresenta um trabalho que seguiu os seguintes passos: “Começamos pela parte física, geográfica da África, a importância do início da humanidade no continente, o desenvolvimento e fomos avançando com a cultura da etnia dos povos africanos”. E dessa forma, alcança-se o objetivo da EREER aqui traduzido nas palavras de Mai: “Conhecer ali e respeitar a religião do outro”. É esse respeito o que se busca ao proporcionar a experiência do conhecimento da cultura do “outro”. Um “outro” que não é ninguém mais do que nós mesmos: somos muito mais africanos do que qualquer outro povo do planeta fora da África.

O olhar de Adja e Mai nos ajuda a perceber que as práticas docentes decorrentes da reflexividade crítica, expressando práticas pedagógicas intencionalmente planejadas de forma colaborativa sobre a matriz africana, desencadearam ações positivas ao contribuir com o desfazimento dos discursos e conhecimentos hierarquizados. Esses processos de formação contínua vivenciados no território da escola permitiram a percepção de que a adultidade é carregada de preconceitos, quando Mai e Adja nos disseram, respectivamente: “O preconceito é aquela coisa que a gente tem enquanto adulto” (informação verbal)⁶⁹, “eu percebi que o preconceito é dos adultos” (informação verbal)⁷⁰.

Esses olhares nos auxiliaram a compreender que o tempo adultocêntrico visibiliza, na maioria das muitas vezes, um sujeito e suas experiências presas aos referenciais culturais e históricos do ideário colonializado. Aqui, se por um lado Adja e Mai nos ajudaram a perceber que a incidência das convicções escravocratas mantém arraigadas em nossas mentalidades os estereótipos que incidem nas relações sociais nos mais diversos âmbitos da interação humana,

⁶⁹ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁷⁰ Entrevista concedida por ADJA. **Entrevista I**. [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

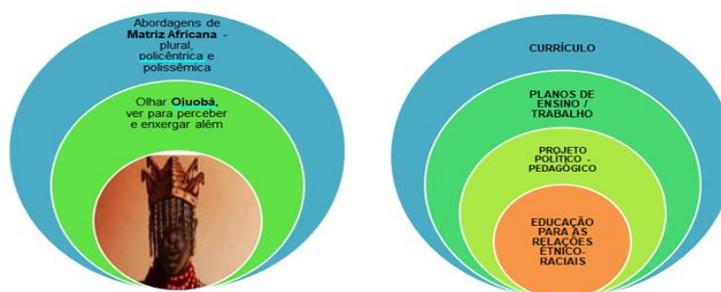
por outro lado, seus olhares nos permitiram perceber que a infancialização pode tornar “natural” as percepções e experiências decorrentes da cosmovisão religiosa de matriz africana.

Nesse sentido, a infancialização, a partir dos estudos de Nogueira (2019), é entendida como abertura que permite a confluência e produção criativa de ações capazes de provocar fissuras na lógica hegemônica reproduzida pelas escolas e pessoas. Afinal, a escola é feita por pessoas e para as pessoas. O olhar para os sentidos construídos sobre as práticas pedagógicas que trazem a EREER como ponto central no contexto das experiências docentes pode provocar o descolamento do pensamento hegemônico europeizado, sistematicamente configurado no centro, alterando, para uma mesma distância na circunferência do processo ensino-aprendizagem, os saberes africanos.

Vendo com *Olhos de Ojuobá* para perceber a abertura e respeito à religiosidade de matriz africana, explicitada por meio da cosmopercepção das crianças, como descrito por Adja e Mai, compreendemos que este processo não se constituiu como um passe de mágica, mas, antes de tudo, provoca movimentos complexos que envolveram as dimensões pessoais e profissionais, os níveis políticos, históricos, sociais e culturais, além de suscitar conflitos nas referências de pertencimento étnico-racial.

A intersecção entre essas dimensões e os níveis acima apontados provocam diálogos sobre o processo de formação do(a) professor(a) para a EREER emancipatória, pois os *Olhos de Ojuobá* nos ajudam a perceber além daquilo que culturalmente fomos ensinados a ver, daquilo que a colonialidade do saber definiu como centro. O processo de elaboração intencional da prática pedagógica em afroperspectiva no âmbito do Currículo, do Projeto Político Pedagógico e dos Planos de Ensino, pode oportunizar experiências e vivências confluentes com a EREER, no âmbito da escola (Figura 2).

Figura 2 - EREER - ponto central das práticas pedagógicas e os Olhos de Ojuobá como porta que se abre à cosmopercepção africana.



FONTE: Elaboração própria (2021).

Em um mundo cujo paradigma eurocêntrico é a norma, se faz necessário perceber e reconhecer o valor das produções de saberes e conhecimentos de matriz africana, permitir a abertura para o diálogo e compreender, como dizia o professor Milton Santos, que “descolonizar é olhar o mundo com os próprios olhos, pensá-lo do ponto de vista próprio. O centro do mundo está em todo lugar.” (SANTOS, 2001). O eurocentrismo evidencia uma perspectiva binária entre superior/inferior”, ofusca quaisquer outras produções de saberes que não foram gestadas no hemisfério norte do planeta. Nefasto, ele não está somente assegurando o seu lugar dentro do conjunto dos saberes e conhecimentos da humanidade, mas, antes, está garantindo a sua hegemonia e, pior, a sua exclusividade.

6.3 SABER DE EXPERIÊNCIA: ENTRE LIVROS, RODAS, PRINCESAS AFRICANAS, INTERAÇÕES E BRINCADEIRAS

A escolha de livros de literatura, gêneros textuais com personagens e abordagens positivas de matriz africana em todos os bimestres/semestres também se constituiu em exemplo significativo do *Olhar Ojuobá* compartilhado nas entrevistas narrativas. As falas de Efua e Malika evidenciaram que as rodas de conversas, histórias e leituras foram potencializadas como dispositivos de aprendizagens capazes de possibilitar coparticipação de produções e saberes entre os(as) estudantes, sendo que, entre as estratégias didáticas, a pintura e o desenho foram utilizados para retratar o continente e princesas africanas (Figura 3), com vistas à valorização da história e cultura africana e afro-brasileira.

Figura 3 - África nas mãos das crianças em pinturas e desenhos.



Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens disponibilizadas por Malika (2021) e imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019).

Então a gente traz a Educação das Relações Étnico-Raciais de uma maneira que eu principalmente trago muito da Literatura, da Arte, das ilustrações dos livros [...] Eles (estudantes de pedagogia – bolsistas PIBID) falaram da questão geográfica do continente africano, falaram das origens de brincadeiras, do esporte, da cultura brasileira que tem a sua influência vinda do continente africano, principalmente, e com isso também, **claro que não ficou só nesse momento, isolado nesse projeto.** Então a parte foi que **eu desenvolvi algumas práticas em sala de aula que complementasse essas atividades que eles** [estudantes do 2º ano] **tinham. E eram principalmente voltadas à Literatura,** então nós tínhamos como prática quase que semanal, por um tempo foi quinzenal. **Todos os dias eu fazia a leitura de uma lenda africana, depois nós fizemos a leitura de lendas indígenas** e assim a gente foi trazendo para eles, coisas que eles estavam resgatando, **porque muitos ali conheciam as histórias, mas com outro nome, de outra forma, às vezes com personagens diferentes.** (informação verbal, 2021, grifo nosso)⁷¹.

[...] Então eu trabalhei muito essa questão, com textos. [...] **teve uma feira de livros da questão étnico-racial, cada aluno trabalhou com 3, 4 livros abordando a questão étnico-racial,** foi muito interessante, eles fizeram trabalhos maravilhosos, pinturas, trabalhamos sobre a África na questão dos municípios, continente, promovendo esse respeito. Então essa Feira foi maravilhosa. (informação verbal, grifo nosso)⁷².

Ao dizer “então à parte, foi que eu desenvolvi algumas práticas em sala de aula que complementassem essas atividades que eles tinham.”, Efua, deixa nítida em sua fala de professor(a) não vinculado(a) ao PIBID como supervisor(a) a ampliação das práticas docentes com foco na EREER, para além do dia designado ao projeto, pois explicita a ação articulada – e indispensável – entre os alicerces teóricos formativos trazidos pelos pibidianos, professores(as) supervisores(as) do PIBID e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a abordagem afroperspectivista demarcou a direção da EREER como ponto central das práticas pedagógicas que por meio dos Olhos de Ojuobá reconheceu a matriz africana e indígena: “Todos os dias eu fazia a leitura de uma lenda africana, depois nós fizemos a leitura de lendas indígenas”. Efua, ao visibilizar a sua escolha pedagógica, nos permitiu olhar para perceber que a formação não é a reprodução de arcabouço teórico. E, muito menos, a simples transposição didática de técnicas pelos(as) professores(as), ao contrário, esse olhar sinalizou o aporte teórico como ponte para a construção de novas práticas docentes, inclusive complementares àquelas trabalhadas dentro do PIBID.

O movimento dialético teórico-prático também foi percebido por Mai, professor(a) supervisor(a) do PIBID, ao nos dizer: “Porque quando eu tive o curso de Relações Étnico-Raciais, eu tive a teoria para minha formação enquanto pessoa. Mas, quando eu fui trazer isso

⁷¹ Entrevista concedida por EFUA. **Entrevista IV.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (50:51 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁷² Entrevista concedida por MALIKA. **Entrevista VII.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (39:21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

para a prática, pensando a parte pedagógica, eu pude ver o quanto isso pode enriquecer a minha aula.” (2021). De tudo isso, podemos trazer alguns apontamentos. Um deles é o da importância, sim, da articulação entre a escola e a universidade, não na perspectiva de simples reprodução, mas de trabalho colaborativo na construção de novas práticas pedagógicas, elaboradas na encruzilhada formativa, teórico-prática, entre professores(as) em atuação na Educação Básica e licenciandos(as).

Outro apontamento é a consciência que o(a) professor(a) tem de ter de seu papel social, tão salientado por Paulo Freire, de modo que sejam desenvolvidas alternativas dentro da prática profissional, sem abrir mão de sua autonomia e liberdade de ensinar. Além disso, o(a) professor(a) deve compreender o seu compromisso ético, estético e político, em favor dos princípios democráticos, humanizadores e de justiça social, pois é disso que a EREER emancipatória também trata.

Não por acaso, percebemos nas falas de Efua e Malika que as escolhas dos livros que traziam abordagens africanas e indígenas compunham de forma sistematizada a prática docente por meio das *Rodas* de leituras diárias. Os critérios de escolha dos recursos literários e da arte, por exemplo, mereceram destaque à medida que implicaram a seleção realizada. Para este processo também se tornou imprescindível os *Olhos de Ojuobá*, pois sabemos que a visão eurocentrada encontra-se presente em narrativas e ilustrações de livros infanto-juvenis com efeito de curta, média e longa duração no imaginário social⁷³.

As rodas de leituras nos anos iniciais do Ensino Fundamental geralmente compõem a sistematização da rotina pedagógica e os sentidos e significados das escolhas pedagógicas que podem marcar as diversas experiências, o modo de ser e de estar na profissão. As vivências não são neutras e estão implicadas no processo de reflexividade crítica sobre as ideologias que se movimentam nos processos pedagógicos. Afinal, como nos diz Nóvoa, “as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.” (1992, p. 28).

As falas de Efua e Malika nos permitem perceber que as práticas docentes exprimindo as intencionalidades das práticas pedagógicas sobre os conhecimentos e saberes de matriz africana, em movimentos dialéticos, ao mesmo tempo, oportunizam desafios e promovem o protagonismo dos(as) professores(as) e estudantes. Por um lado, esses movimentos se constituem como singulares, e, por outro, como plurais, pois denotam ações desenvolvidas em

⁷³ No mês de maio de 2021, a Comissão Mista de Trabalho (CMT) elaborou documento que explicitava alguns “Critérios para avaliação de livros com base nos pressupostos das DCNERER, 2004”. Disponível no Apêndice deste trabalho.

inserção com tempos e elementos de escolhas pessoais e profissionais que se organizam em torno das práticas interdisciplinares/disciplinares/áreas do conhecimento/modalidades organizativas do trabalho pedagógico e são capazes de contribuir com a ampliação dos saberes no cotidiano escolar.

Naqueles momentos de leitura eles tinham uma reflexão importante sobre isso. **Alguns paravam e perguntavam. Outros já tinham ali algumas certezas, alguns ficavam na dúvida sobre algumas questões e esse momento era muito rico para eles para que tivessem essa troca de opiniões, de certezas.** Mas era uma forma deles trazerem a vivência de cada um deles e terem essa troca, porque acho que era o principal momento de nós fundamentarmos direito, eu acho que é a principal ferramenta que a gente tem para que eles entendam o que realmente é o respeito pelo outro, pela diferença. É entender. É ouvir e também respeitar. É saber que o meu é diferente do dele e a minha crença, a minha opinião, a minha vontade é diferente da dele, mas não importa se é igual ou diferente, nós temos que respeitar. Isso é muito rico, muito importante para eles possam identificar esses valores através de **atividades como essas, que não são apenas conteúdos, elas não tratam apenas de questões cognitivas, mas favorecem o pensamento, a reflexão e trazem as questões humanas, de valores e de princípios muito importantes.** (informação verbal, grifo nosso)⁷⁴.

Quando Eflua disse: “Naqueles momentos de leitura eles tinham uma reflexão importante sobre isso. Alguns paravam e perguntavam. Outros já tinham ali algumas certezas, alguns ficavam na dúvida” nos ajudou a perceber que no contexto das práticas docentes, cujo foco é o respeito e o reconhecimento das diferenças que não reproduzem as desigualdades, a reflexividade crítica dos(as) estudantes, e se constituem em ferramenta importante do trabalho pedagógico. É nesse sentido que a insubordinação criativa também se insurge para provocar mudanças na forma de tratamento, lógicas, discursos e posturas do(a) professor(a) sobre o processo ensino-aprendizagem. É um olhar outro, imprescindível às vivências e experiências sobre a ERER, no qual os direitos de aprendizagem sobre as questões humanas, mediadas pelo mundo, compõem os objetos do conhecimento. Segundo D’Ambrosio e Lopes:

As ações de subversão responsável do professor e do pesquisador, em suas atividades profissionais diárias, decorrem do desafio que lhes é apresentado em múltiplas situações para as quais não encontram respostas pré-estabelecidas. Para fazer-lhes face, têm de pôr em movimento um conhecimento profissional construído ao longo de sua carreira, que envolve elementos como origem social, política e cultural, bem como aspectos de foro pessoal e contextual. Em seu desempenho profissional, os professores e os pesquisadores precisam mobilizar não só teorias e metodologias, mas também suas concepções, seus sentimentos e seu saber-fazer. (D’AMBROSIO E LOPES, 2015, p. 4).

⁷⁴ Entrevista concedida por EFUA. **Entrevista IV**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (50:51 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Nesse contexto de ensino-aprendizagem, a ludicidade, brincadeiras e interações (Figura 4) compuseram vivências e experiências ressignificadas “passando apenas de ‘uma brincadeira’ para ‘uma brincadeira simbólica’, carregada de relevância, sentidos e histórias”, como nos disse Mai. Trazer para o(a) estudante apenas uma perspectiva e apenas uma forma de ver o conhecimento sistematizado é limitar as possibilidades de reflexão, de criticidade e de diálogos que favorecem o reconhecimento das diferenças constituintes de nossas singularidades. É alimentar o pensamento ocidental que divide a realidade social, em linha abissal, e que faz o “outro” inexistir.

Figura 4 - Brincando para aprender e para ressignificar as aprendizagens.



Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens disponibilizadas por Mai (2021) e imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019).

As crianças não viam a hora que chegasse a aula de História, se acontecesse alguma coisa que atrasasse a aula ou alterasse o dia, **elas** ficavam arrasadas porque **adoravam o conteúdo em cima de jogos, em cima de cultura, música, trabalho manual**, e no final, nós fizemos uma exposição. **Fizemos uma bonequinha Abayomi, elas amaram e isso foi muito rico para elas**, elas levarão como crianças, como adultos, **isso para a vida toda. Essa experiência que elas tiveram foi muito rica e para mim também, como professora. Como docente acrescentou muito a minha prática e contribuiu muito com a forma de reproduzir no futuro, adaptando com crianças de outra faixa etária** e sempre semeando esses pensamentos e essas ações porque a partir de nós como educadores, nós somos o modelo para essas crianças. Nós, fazendo essa entrada com a cultura, nas Relações Étnico-Raciais. Elas vão se abrir, vão reproduzir isso na vivência delas e nos contatos que elas têm e virão a ter. (informação verbal, grifo nosso)⁷⁵.

Quando chegou a parte cultural e **a gente trabalhou a parte da boneca Abayomi, o contar a história, porquê era a boneca. O trabalhar a parte da coordenação**

⁷⁵ Entrevista concedida por ADJA. **Entrevista I**. [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

quando faço a boneca, porque ela é só feita de nó, foi muito enriquecedor para as duas turmas. Mesmo sendo **idades completamente diferentes**, porque estou falando das crianças de 2º ano que estavam em fase de alfabetização e crianças de 4º ano. Mas, o quanto um assunto que a gente achava que para eles iria ser muita coisa, ou para o 4º ano o que a gente achava que ia ser muito infantil. **A gente percebeu que dava para trabalhar o mesmo assunto, mas a abordagem de forma diferenciada.** Todo mundo se envolveu muito. (informação verbal)⁷⁶.

Eles fizeram Abayomi, então para eles foi o máximo, assim para ele foi um aprendizado e tanto porque muitos não conheciam. (informação verbal)⁷⁷.

Nas falas de Adja, Mai e Malika acima, percebemos que a “Abayomi”, boneca negra, sem cola e sem costura, feita com retalhos de tecidos, criada em 1987, pela artesã e militante negra, maranhense, Waldilena Serra Martins (Lena Abayomi Martins), fez parte do universo que compôs as práticas docentes em anos escolares distintos. Por exemplo, no 2º ano, a ação pedagógica trouxe impacto positivo para a coordenação visomotora (olho-mão), esquema corporal e coordenação de habilidades manuais, presentes nos objetivos de aprendizagem para o Ciclo de Alfabetização. Já no 4º ano, as vivências oriundas dessa prática potencializaram processos de aprendizagem traduzidos em diferentes abordagens, desde o motivo da criação da boneca Abayomi, até contextos históricos mais profundos nos quais a boneca estava inserida.⁷⁸

Adja, Mai e Malika compartilharam a riqueza do trabalho advindo das práticas pedagógicas com foco na matriz africana. Ainda que diferindo nos objetivos de aprendizagens, específicos da adequação idade/série, tais práticas foram flexíveis e criaram um estado de permanência do eixo temático que estruturou o trabalho para provocar sentidos e significados nos diferentes anos do Ensino Fundamental. Em outras palavras, podemos dizer que o fato do mesmo assunto ser trabalhado em anos escolares distintos auxiliou no aprofundamento da compreensão desse mesmo assunto porque foi visto por diferentes ângulos e em consonância com determinadas temáticas previstas na matriz curricular em adequação à idade/série.

Abayomi, palavra da língua Yorubá, pode significar “aquele(a) que traz felicidade”; “aquele(a) que encontra minha felicidade” ou “o meu presente”, sendo possível extrair dessa etimologia um sentido para o trabalho realizado na escola. Afinal, culturalmente, o presente (no

⁷⁶ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁷⁷ Entrevista concedida por MALIKA. **Entrevista VII.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (39:21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁷⁸ Apesar de ter sido criada em 1987, existe uma “lenda” disseminada de que essa boneca tenha surgido dentro dos navios negreiros. Porém, em entrevista ao programa de Podcast - Poranduba, dia 16 de agosto de 2021, Lena Martins, artesã e criadora da boneca Abayomi, esclarece esse equívoco dizendo que “Eu fico achando que é uma forma de querer romantizar uma coisa tão dramática, tão perversa [...] Eu sinto um pouco de tristeza assim de ver muitos professores replicando essa história, até professores de História”.

sentido de algo que se ganha) é uma surpresa, uma novidade, além de coisa que congrega o sentimento de gratidão e de reconhecimento, sendo, portanto, de felicidade.

Perceber que um plano de ensino contempla, na prática, os objetivos almejados é, sem dúvida, o despertar de um sentimento de felicidade e de presente. Quando Mai diz que a confecção da boneca Abayomi era “um assunto que a gente achava que para eles [estudantes do 2º ano] iria ser muita coisa, ou para o 4º ano o que a gente achava que ia ser muito infantil”, pode-se perceber implicitamente o sentimento de felicidade, de realização de seu trabalho docente. Para termos uma ideia sobre a utilização da boneca como recurso didático na Escola 2, a produção artística dos(as) estudantes foi elaborada inclusive por outras turmas/anos não vinculadas ao projeto PIBID, edital 2018, em 2019. No ano de 2020, a Escola Matheus Maylasky compartilhou as produções artísticas dos estudantes, realizadas em contexto pandêmico COVID – 19, como atividade não presencial, em sua página de *Facebook*. (Figura 5).

Figura 5 - Abayomis: de 2019 em contexto presencial a 2020 em exposição virtual de atividades não presenciais.



Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019) e em página do Facebook, 2020 da EM Matheus Maylasky, como produções artísticas dos(as) estudantes – 2020: Tema Africanidades. Disponível em: <<https://www.facebook.com/ApmMMSorocaba>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

Nesse sentido, evidenciamos a necessidade de processos formativos elaborados por meio da reflexividade crítica para composição das práticas pedagógicas confluentes com a EREER emancipatória. Os *Olhos de Ojuobá* - olhos de ver para enxergar além, articulando a EREER para subverter criativamente as práticas pedagógicas, propiciam a criação de novas dinâmicas e estratégias capazes de provocar rupturas na matriz de dominação presente no ambiente escolar, apontando sentidos e significados outros no processo ensino-aprendizagem.

Pois, como vimos na subseção 3.1, a insubordinação criativa ao se insurgir em favor da EREER não se contrapõe ao que está orientado pelas determinações legais resultantes das lutas

históricas e sociais. Ela subverte criativamente as práticas pedagógicas para fazer valer essas legislações e diretrizes por meio do planejamento intencional e da reflexividade crítica. Assim, os processos formativos, ao lançarem mão de ações criativas, a exemplo das propostas compartilhadas pelos(as) professores(as) participantes desta pesquisa, desencadearam dinâmicas outras de vivências e de aprendizagens para trazerem ao centro da Roda Pedagógica conhecimentos e saberes de matriz africana por meio do trabalho colaborativo e interdisciplinar.

6.4 SIMETRIAS DO CONHECIMENTO EM SABERES ANCESTRAIS

No percurso da pesquisa, os olhares compartilhados pelos(as) professores(as) participantes da pesquisa nos anos finais do Ensino Fundamental, componente curricular de Matemática, subprojeto PIBID, nos levaram a perceber que o trabalho realizado, tentando desvencilhar-se do currículo turístico, dividiu-se entre duas atividades de origem africana: *Mancala* para as turmas dos 8^{os} anos e *Adire* com as turmas dos 7^{os} anos.

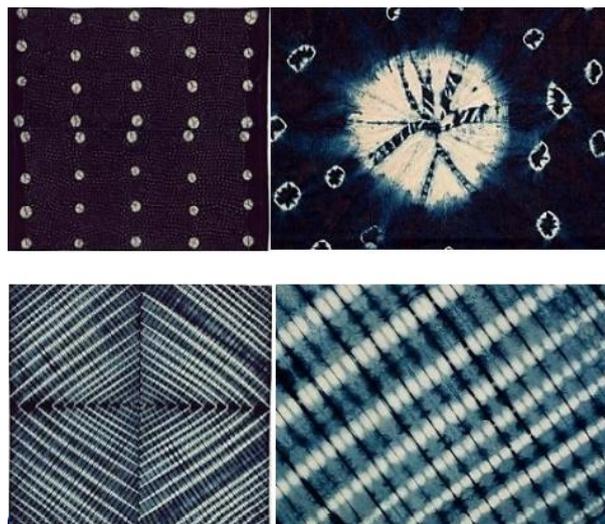
As origens das técnicas de pintura Yorubá do Adire são descritas por Martins e Menezes (2013) ao citarem Saheed⁷⁹:

Em suas origens a denominação Adire significa ‘amarrar e tingir’ e foi primeiramente aplicada ao pano índigo-dyed decorado com padrões resist (técnica de pintura, na qual determinadas partes do tecido são impedidas de receber a tinta), por volta do fim do Século XX. Com a introdução de uma ampla paleta de tintas sintéticas importadas, na segunda metade do referido século, a classificação Adire sofreu uma expansão, incluindo uma variedade de produtos tingidos à mão, se utilizando do método wax resist batik (utilização de cera para impedir que determinadas partes do tecido recebam tinta) para a produção de padronagens em panos. (SAHEED, 2013, apud MARTINS; MENESES, 2016, p. 28).

A técnica africana utilizada em panos (Figura 6) foi adaptada como dispositivo de ensino-aprendizagem das simetrias. A experiência relatada por Caddy evidenciou o emprego de elementos da linguagem visual Adire, reorganizada em papel (Figura 7) pelos(as) estudantes do 7º ano participantes do subprojeto PIBID – Matemática – “Adire”.

⁷⁹ SAHEED, Zakaree S. Adire textile: a cultural heritage and entrepreneurial craft in egbaland, Nigeria. International Journal of Small Business and Entrepreneurship Research, Vol. 1, No. 1, March 2013, pp.11-18.

Figura 6 - Panos Adire



Fonte: Imagens compiladas por Martins e Menezes (2016).⁸⁰

O “sentido das aprendizagens de Matriz Africana” em relação aos objetos do conhecimento matemático se deu de forma dinâmica e por meio da manipulação das figuras geométricas, especialmente no que se refere aos estudos das simetrias e rotação de elementos, objetivando a ampliação das aprendizagens através da linguagem visual dos panos “Adire”.

Adire com desenhos de roupa que a gente transformou para que as crianças construíssem em papel, virou quebra-cabeça, virou quadrinhos [...]. **Adire é a simetria, você faz dois, um olhando para o outro que é a simetria**, deu para estudar bastante e a gente colocou que eles usassem retas e curvas. **Deu para usar bastante essa parte que era dentro de um retângulo, dividido por quadrados, então tudo isso área, então tudo isso dava para usar também na planilha que foi feito o Adire**. Dentro dessa figura que eles construíram há um eixo de Simetria. **A simetria é todo um conteúdo que nós trabalhamos já com os alunos. Então deu para aprofundar bastante**, porque eles estavam fazendo já e depois eles iam fazendo como formou o quadrinho, formou o quebra-cabeça, então eles ficaram bem entusiasmados em fazer as pinturas, tinham as cores que eles trabalhavam que contrastassem uma com a outra. **Quando a gente entra com a simetria, a gente coloca para eles bem rápido e acabou. Aí não... Teve a prática e para o que seu uso. Serviu para algo. Teve um sentido para o que está fazendo.** (informação verbal, grifo nosso)⁸¹.

⁸⁰ Disponível em: <<http://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2016/06/05PANOS-ADIRE2539.pdf>>. Acesso em: 07 de nov. 2021.

⁸¹ Entrevista concedida por CADDY. **Entrevista III**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (52:47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

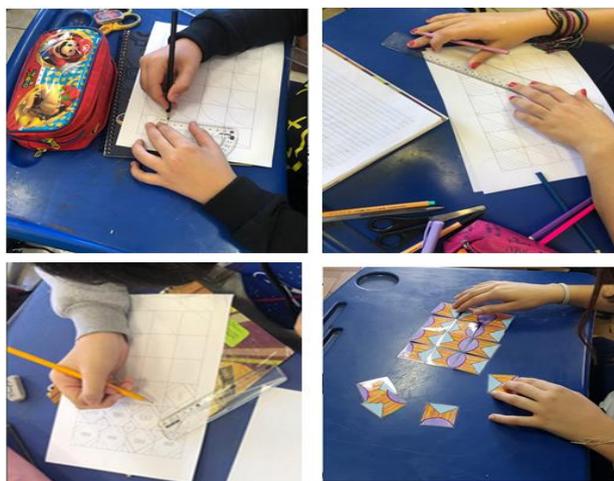
Figura 7 - Adire – referência para o pensamento geométrico.



Fonte: Montagem da autora com base nas imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019).

Primeiramente, conforme relatado por Caddy, o trabalho iniciou-se com uma contextualização histórica sobre a técnica de pintura Yorubá e as simetrias identificadas nos panos Adire. Depois desse primeiro movimento, os(as) estudantes receberam folha A4, composta com 24 quadrados de 2,5 cm de lado para que criassem um padrão em formas geométricas a serem reproduzidas 16 vezes. Concluído este passo, foi solicitado aos estudantes que recortassem os 17 quadrados confeccionados para que, girando-os a partir do eixo da simetria sobre a carteira (mesa escolar), encontrassem a melhor forma que queriam apresentar, como demonstrado abaixo (Figura 8).

Figura 8 - Simetrias em movimentos.



Fonte: Compilação da autora a partir de imagens fornecidas por Caddy, 2019. ⁸²

⁸² Montagem a partir de imagens coletadas em acervo pessoal via fotos de *WhatsApp*, 2019.

Caddy nos ajuda a perceber que os estudos das simetrias nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental estão associados aos conceitos e procedimentos necessários ao desenvolvimento do pensamento geométrico. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “a Geometria envolve o estudo de um amplo conjunto de conceitos e procedimentos necessários para resolver problemas do mundo físico e de diferentes áreas do conhecimento” (BRASIL, 2017, p. 271). Assim, as práticas pedagógicas planejadas por meio dos estudos e trabalhos colaborativos junto ao PIBID se articularam aos objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem, previstos no Plano de Ensino de Matemática e promoveram, no 7º ano, ampliação dos significados e contextos. Quando Caddy nos disse:

[...] a gente escolheu os temas e foi estudar sobre para passar de onde vinha [a técnica Adire], qual era o povo que trabalhava com aquilo. A gente foi estudar essas partes para passar aos alunos da escola. Tanto que os alunos do PIBID [bolsistas] passavam os comandos [para os estudantes da escola 2] e a gente também estudava para ajudar os bolsistas a fazer o trabalho. Então a gente estudava também para poder auxiliá-los com o trabalho. (informação verbal)⁸³

Caddy evidenciou o PIBID como um dos únicos programas de formação inicial de professores, que, segundo Bozzini (2018), apresenta uma estrutura capaz de aproximar as Instituições de Ensino Superior à escola de Educação Básica, porque este Programa favorece ao mesmo tempo a inserção dos(as) licenciandos em seu campo de trabalho, promove maior interação teórico-prático e articula na formação contínua, como nos disse Pinheiro, S’antana e Silva (2018), o indispensável saber da experiência dos(as) professores(as) supervisores(as) do PIBID dentro da profissão, no contexto da escola.

Ainda, segundo Caddy (informação verbal)⁸⁴, o estudo das simetrias nem sempre é vivenciado de forma significativa pelos(as) estudantes nos anos finais do Ensino Fundamental. Na BNCC, a Simetria compõe a Unidade Temática de Geometria. Seu estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental objetiva, por exemplo, a identificação de pontos referenciais de localização e movimentação, reconhecimento e representação de figuras espaciais, formas bidimensionais e tridimensionais. Já nos anos finais, do 6º ao 9º ano, o foco está na consolidação e ampliação dos conceitos iniciados nos anos anteriores, por meio da análise, produção, transformação, ampliação e redução de figuras geométricas, cujas experiências advindas do processo ensino-aprendizagem, e devem aprofundar os objetivos de aprendizagem.

⁸³ Entrevista concedida por CADDY. **Entrevista III**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (52:47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁸⁴ Ibid.

Porém, ao estabelecer identificação das simetrias nos tecidos Adire, assim como a valorização da técnica de pintura Yorubá, a abordagem afroperspectivista trouxe para o centro da *Roda Pedagógica* o reconhecimento dos inúmeros saberes matemáticos advindos do continente Africano e potencializou novos olhares no contexto de itinerância formativa, possibilitando, inclusive, a observação na matemática e na ciência moderna das raízes originárias nas ciências e cosmogonia de Matriz Africana, conforme observado por Cheikh Anta Diop (1974).

Os antigos egípcios eram Negros. O fruto moral da sua civilização deve ser contado entre os espólios do mundo Preto. Em vez de apresentar-se a história como um devedor falido, este mundo Preto é o próprio iniciador da civilização "ocidental" ostentada diante de nossos olhos hoje. Matemática de Pitágoras, a teoria dos quatro elementos de Tales de Mileto, o materialismo epicurista, o idealismo Platônico, o Judaísmo, o Islamismo, e a ciência moderna estão enraizados na cosmologia e ciência Egípcia (DIOP, 1974, p.17).

Ademais, o trabalho com a Adire possibilitou aos estudantes a imersão na estética africana, suas cores, desenhos geométricos e sentidos. Essa é estratégia importante para a ERER, pois transcende a apreensão dos objetos de estudo da Geometria e alcança outras áreas como a Arte, a História e a Geografia. Mais ainda, possibilita ampliar o capital cultural dos estudantes ao fornecer elementos culturais que de outra forma seriam conhecidos de maneira distorcida ou estereotipada.

A intimidade com a estética africana colaborou, ainda, para que o movimento de estranhamento – tido na Sociologia como “ato de estranhar no sentido de se admirar, de se espantar diante de algo que não se tem conhecimento ou costume” – para se transformar em uma ação positiva “como uma via que possibilita no indivíduo o surgimento de uma vontade primeira do saber, de uma vontade em se conhecer o novo, em se habituar a ele e assim o entender melhor.” (CARREIRA, 2013).

É notória, nos dias atuais, a apropriação da temática da estética africana como um movimento de reafirmação e valorização por militantes do Movimento Negro no Brasil. O uso de vestimentas e de turbantes é, hoje, bastante evidente. Assim, o fato de oportunizar ao estudante ver e apreciar a estética oriunda dos tecidos “Adire” na escola tende a provocar uma postura outra que a do estranhamento inicial, qual seja, a do espanto.

Outro exemplo de como a prática docente expressou intencionalidades das práticas pedagógicas realizadas por meio do subprojeto PIBID – Matemática foi o jogo do Mancala. Ao ser escolhido para compor o trabalho junto às turmas de 8º ano do Ensino Fundamental, período da manhã, em 2019, essa estratégia didática tinha como objetivo desenvolver o raciocínio lógico

e crítico, estimular a capacidade de investigação e, de forma prazerosa, favorecer atitudes mais colaborativas e cooperativas entre os(as) estudantes. O olhar de Caddy nos indicou que os diálogos entre conceitos matemáticos e contexto social permitem a composição de estudos favoráveis à resolução de problemas com base em situações da vida cotidiana, observáveis nas práticas culturais.

O Mancala é jogo de estratégia originário do Egito, data de aproximadamente 7000 mil anos e faz referência às práticas de cultivo (KLLISYS, 2017). Geralmente, o tabuleiro desse jogo é formado por 12 cavidades alinhadas em duas fileiras para receber as sementes, que ao passo do jogador é transferida de lugar. “Existem cerca de 200 variáveis da regra deste jogo. Mancala diz respeito a uma família de jogos e não apenas um jogo”. (KLLISYS, 2017, p. 11).

O jogo foi primeiro desenvolvido com uma turma de 8º ano. Eles estudaram as regras, aprenderam o jogo, junto com o que eu ia passando com os bolsistas. Eles treinaram entre si e começaram a ensinar a escola como um todo. A escola inteira teve a oportunidade de aprender. Até o outro período, o período do FUND I [anos iniciais do Ensino Fundamental] também teve a oportunidade de aprender o jogo, muitos começaram a jogar, tivemos campeonato do jogo no Interclasse. O jogo da Mancala foi posto como um dos jogos do Interclasse. [...] O Mancala saiu da exposição e foi parar nos jogos do Interclasse no final do ano. Ele foi uma modalidade dos jogos de raciocínio, entrou junto com Xadrez, Damas e também o Mancala que é um jogo de tabuleiro. [...] Os próprios estudantes da escola começaram a ensinar os outros a jogar, eles foram ficando interessados, como que joga, até que virou uma modalidade, como a maioria aprendeu o jogo, aí virou a modalidade. (informação verbal)⁸⁵.

A curiosidade e o entusiasmo se fizeram presentes de tal forma que os(as) estudantes jogavam o Mancala entre eles, durante o momento destinado aos conhecimentos matemáticos, e no horário do intervalo compartilhavam o jogo de estratégias com os(as) colegas de outras turmas dos anos finais (6º ao 9º ano) (Figura 9), chegando inclusive a compartilhar a técnica com as crianças dos anos iniciais – 1º ao 5º ano do ensino fundamental, atendidos na Escola 2, no período da tarde⁸⁶.

⁸⁵ Entrevista concedida por CADDY. **Entrevista III**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (52:47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁸⁶ Na escola 2, os horários de atendimento aos estudantes são: Período da Manhã – anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Período da Tarde – anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

Figura 9 - Mancala – jogo de estratégia.



Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019).

Inicialmente, para o trabalho com a Mancala na escola, Caddy (informação verbal)⁸⁷ nos disse que foram utilizados grãos de feijão ou de milho em copos descartáveis enfileirados, sendo 2 colunas com 6 cavidades e 1 uma cavidade nas extremidades, como mostra a Figura 10. A partir de algumas adaptações da regra original, a atividade se desenvolveu em duas etapas: primeiro, o jogo foi realizado com estudantes dos 8^{os} anos; em seguida com os(as) estudantes dos 9^s anos e integrantes do Grêmio Estudantil. Na sequência, os(as) estudantes participantes dessa fase interessados em divulgar o Mancala, suas regras e estratégias, passaram a ensiná-lo para aos colegas de outras turmas, no pátio da escola.

⁸⁷ Entrevista concedida por CADDY. **Entrevista III**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (52:47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Figura 10 - Tabuleiros confeccionados pelos(as) estudantes.



Fonte: Compilação da Autora, fotografias 2019.⁸⁸

A aceitação do Mancala pelos(as) estudantes, tanto dos anos iniciais, quanto dos anos finais foi tão grande, que resultou na inclusão do jogo como uma atividade esportiva. Sua inserção no Regulamento dos Jogos Interclasses – 2019 (Figura 11), se deu por meio de Assembleia dos(as) estudantes, conforme nos diz Bomani (informação verbal)⁸⁹.

A Mancala entrou na discussão e foi feita uma exposição bem bonita no vagão⁹⁰ e quem participou, participou com afinco. Foi bacana isso. Foi uma discussão com os alunos, dessa possibilidade de entrar a Mancala. Porque já estava em um movimento de trazer a Mancala e eles começaram a curtir a entender e a participar daquilo. Ela entrou como jogo de tabuleiro, como Xadrez e Dama. Eles participaram junto enquanto estava fazendo jogos aqui, eles estavam fazendo jogos de tabuleiro do lado de lá, na escola. Eles comentaram que gostaram. (informação verbal)⁹¹.

Figura 11 - Mancala - atividade esportiva.



REGULAMENTO	
JOGOS INTERCLASSES ESCOLA MUNICIPAL MATHEUS MAYLASKY	
2019	
7. DOS JOGOS INTERCLASSES – MODALIDADES ESPORTIVAS	
HANDEBOL	– mínimo de 7 jogadores, máximo de 10 jogadores (misto)
BASQUETEBOL	– mínimo de 5 jogadores, máximo de 08 jogadores (misto)
FUTSAL	– mínimo de 5 jogadores, máximo de 08 jogadores (misto)
VOLEIBOL	– mínimo de 6 jogadores, máximo de 09 jogadores (misto)
QUEIMADA	– (6º, 7º, 8º e 9º anos) – mínimo de 8 jogadores.
XADREZ	(3 aluno por sala)
DAMA	(3 aluno por sala)
MANCALA	(3 alunos por sala)
GINÁSTICA E DANÇA	(sem número máximo e mínimo)

Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019) e imagens disponibilizadas por Bomani.

⁸⁸ Montagem a partir de imagens coletadas da Exposição Africanidades, fornecidas por CADDY, novembro de 2019.

⁸⁹ Entrevista concedida por BOMANI. **Entrevista II**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:52 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁹⁰ Ver nota de rodapé número 44.

⁹¹ Entrevista concedida por BOMANI. Op. Cit.

Ao lado de esportes que representam – ao menos no imaginário⁹² – os povos do “Norte” (Estados Unidos e Europa), o Mancala, embora único jogo africano incluído nos Jogos Interclasses, alcançou o mesmo lugar (*status*) que as demais atividades esportivas e envolveu estudantes do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, público participante do Interclasses na Escola 2.

Esse é um detalhe interessante pois carrega consigo o potencial de expansão para outros patamares. A popularização do Mancala nas escolas tem o condão de inserir um jogo/esporte africano em jogos interescolares e, destes, em competições regionais e estaduais. Ademais, amplia a percepção de que os povos africanos produziram outras atividades esportivas, além da capoeira. O Mancala “entrou como jogo de tabuleiro, como Xadrez e Dama”: O quão significativo é essa frase de Bomani. Em um mesmo lugar de reconhecimento estavam jogos tradicionais do Interclasses e o estreante Mancala.

Outro aspecto que pode ser salientado como vantagem do uso do Mancala é a abertura para uma nova visão de organização, que pode refletir numa sociedade que seja “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, conforme preconiza o art. 2º da LDBEN. O jogo Mancala, ao contrário do que comumente se encontra em outras atividades esportivas, permite o trabalho coletivo e colaborativo entre os(as) jogadores(as). Esse aspecto do jogo foi percebido por Bomani, quando nos disse:

Eu pessoalmente gosto muito mais da cooperação, do que da competição. Porque a competição a sociedade capitalista ensina e muito bem isso da importância da competição e a gente enquanto escola tem fazer o contraponto da balança para dizer o quanto é importante à cooperação. O quanto é importante esse processo. Inclusive em uma das discussões que eu fiz com professores de Educação Física com relação aos quatro pilares da educação, eu disse [que] é muito importante, por exemplo, a [palavra] coletivizar e não só a [palavra] conviver. A [palavra] coletivizar que é eu ser coletivo das pessoas, é eu deixar de pensar só em mim e pensar no coletivo. Como são os jogos indígenas e como são os jogos africanos, como são as brincadeiras indígenas e as brincadeiras africanas, não é? Elas são muito dessa relação do coletivismo e não dessa relação da competição. Por isso que é importante esse projeto. (informação verbal)⁹³.

⁹² Por exemplo, o futsal (antigo Futebol de Salão), embora derivado do futebol de campo (de origem inglesa), possivelmente surgiu na década de 1930 no Uruguai, um país sul-americano. A despeito de inúmeros campeões de xadrez serem de origem europeia, o jogo provavelmente surgiu na Ásia, talvez na Índia ou na China. Já o Basquete, mesmo sendo muito popular nas comunidades negras dos Estados Unidos, tem sua origem atribuída ao professor canadense James Naismith, que o criou em 1891. Ainda assim, no imaginário comum, esses esportes representam uma cultura euro-estadunidense.

⁹³ Entrevista concedida por BOMANI. **Entrevista II**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:52 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

O trabalho colaborativo, o protagonismo e a democratização do acesso às aprendizagens foram percebidos como eixos estruturantes das metodologias, assim como as interações e brincadeiras, tanto nos anos finais, quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As diferentes produções realizadas ao longo do ano letivo foram expostas à comunidade escolar no mês de novembro em uma das escolas. Essa exposição contou com os trabalhos de todos os anos/etapas da Instituição, como demonstrado na figura 12.

Figura 12 - Africanidades em exposição



Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019).

Aparentemente, para quem não acompanhou todo o processo, poderá parecer que os produtos expostos no mês de novembro pertencem ao universo de atividades de um currículo turístico, ou seja, servindo apenas para marcar uma data comemorativa, neste caso, o Dia da Consciência Negra. No entanto, as falas dos(as) professores(as) participantes da pesquisa demonstraram que as atividades desenvolvidas nos subprojetos de Matemática e Pedagogia, por exemplo, desde a sensibilização, passando pelas etapas de orientação teórica, pesquisa, produções artísticas e confecção de jogos, se constituíram em ações pedagógicas que percorreram o calendário escolar por vários meses, descaracterizando, assim, aquela produção afoita e pontual, apenas para cumprir o protocolo de uma comemoração.

Neste sentido, seguimos concordando com Nóvoa, quando explicita a necessidade da presença dos(as) professores(as) no processo de formação referenciado pelas lógicas de formação contínua em serviço, de reflexividade crítica sobre a prática e de sua integração na cultura profissional docente. Dizemos com ele que é necessário:

Devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as

mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 2019, p.5).

Outrossim,

O registo escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de auto-reflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais. (NÓVOA, 2019, p.7).

Caddy, Mai e Malika demonstraram que as práticas oriundas das experiências docentes não foram realizadas de maneira descontextualizadas e isentas da imersão dos(as) professores(as) que atuaram nos subprojetos, assim como dos(as) licenciandos(as) em Pedagogia e Matemática – pibidianos(as) da UFSCar. Os processos de pesquisa, estudos e registros sobre a produção dos trabalhos contribuíram para uma maior compreensão e reflexividade sobre a prática pedagógica traduzida em propostas efetivas de inserção dos(as) estudantes do Ensino Fundamental dentro do arcabouço cultural e histórico africano e afro-brasileiro, ao longo do ano letivo.

7 ITINERÂNCIA FORMATIVA EM CRUZAMENTO ENTRE EREER E FORMAÇÃO

Os olhares dos(as) professores(as) evidenciaram que as práticas pedagógicas intencionalmente elaboradas por meio de sua sistematização, pesquisa e estudos, provocaram mudanças significativas na *visão* sobre as abordagens de matriz africana. Assim, EREER e formação contínua de professores(as), constituídas em processos formativos e colaborativos entre escola e universidade – PIBID por seu foco, propósito e abrangência, favoreceram a elaboração de ações que abriram a *Roda Pedagógica* à matriz africana e afro-brasileira durante todo o ano letivo.

7.1 VER COM OS OLHOS DE OJUBÁ PARA ATIVAR A CONVERGÊNCIA DE FOCO ENTRE EREER E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS(AS) PROFESSORES(AS)

Os olhares dos(as) professores(as) participantes desta pesquisa nos ajudaram a perceber que uma das diferenças evidenciadas na experiência de 2019 sobre a EREER em relação às demais ações desenvolvidas em anos anteriores na escola 2 diz respeito ao foco afroperspectivista e ao planejamento dos trabalhos realizados ao longo do ano letivo, porquanto os(as) professores(as) estavam implicados(as) na forma de condução e elaboração das atividades no 1º e 2º semestre do referido ano.

A mudança de visão e de procedimentos até então vivenciados a partir da imersão em África provocou processos de formação contínua para a EREER porque a práxis dos(as) professores(as) envolvidos nos subprojetos PIBID estava diretamente implicada às suas vivências e experiências no âmbito escolar, ou seja, dito de outra maneira, teoria e prática estavam articuladas em movimentos dialéticos, contínuos e sem sobreposição, modificando ao mesmo tempo uma a outra, como evidenciado por Caddy e Mai, respectivamente:

A escola sempre todos os anos teve alguma coisa relacionada a Étnico-raciais e todos nós trabalhávamos alguns pontos, algumas coisas, mas um trabalho em grande escala foi esse único que abordou exposições finais, visitas da comunidade, visita do corpo da UFSCar, convidados, foi esse daí, **foi um trabalho bem maior com bastante foco.** (informação verbal)⁹⁴.

Eu trabalhei algumas coisas, trabalhei. Desenvolvi algum projeto, mas nada assim, como tão dirigido, tão direcionado como foi assim o trabalho com o PIBID. **Com o PIBID** foi pra gente, pra mim, enquanto supervisora, quanto a forma de condução do projeto, a estrutura e ver o resultado. Foi muito bom, foi

⁹⁴ Entrevista concedida por CADDY. **Entrevista III.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (52:47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

gratificante **uma mudança na visão desse trabalho** [com a ERER]. (informação verbal)⁹⁵.

Os olhares de Caddy e Mai nos trouxeram a perspectiva de que o ambiente escolar se constitui como território de formação por excelência, onde conhecimentos teóricos e reflexões caminham juntos com as práticas. Neste espaço, o processo formativo foi potencializado tanto para os(as) professores(as) que estavam no percurso de formação contínua, quanto daqueles(as) que estão iniciando a caminhada na profissão. Assim, quando Malika nos diz:

Fui abordando primeiro o que eles [estudantes] conheciam, trazendo os conhecimentos prévios sobre a questão étnica-racial, depois fomos abordando várias questões que eles mesmos colocavam, vamos ver uma música, as brincadeiras e **as estudantes também do PIBID ajudaram muito a pesquisar, elas traziam o material que iríamos utilizar**, elas estavam ali dando o respaldo para que as aulas acontecessem da melhor maneira possível. (...) Olha para mim foi muito significativo porque eu fiquei conhecendo várias curiosidades de países africanos também que a gente desconhece, **porque para trabalhar os alunos, eu também tenho que me aprofundar** (informação verbal, grifo nosso)⁹⁶.

A escola como espaço potente para incidir criativamente em propostas de formação dos(as) professores(as) “dentro” da profissão foi evidenciada a partir dos olhares de Caddy, Mai e Malika. Essa perspectiva explicada por Nóvoa (2019) define o território da escola, como espaço onde as análises das práticas podem ser compartilhadas em forma de acompanhamento sistemático, supervisionado e de reflexividade sobre o trabalho docente. Inspirado pelo texto “An immodest proposal”, de Lee Shulman, Nóvoa (2019) toma como exemplo a formação profissional dos(as) médicos(as) e no modo como os hospitais escolares concebem a formação inicial, de indução e de formação em serviço, chamando-nos a atenção para quatro aspectos:

I) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; II) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; III) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; IV) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem. (NÓVOA, 2019, p. 4).

⁹⁵ I Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁹⁶ Entrevista concedida por MALIKA. **Entrevista VII**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (39:21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Nesse sentido, seguimos compreendendo ser imprescindível construir a formação de professores(as) dentro da profissão para reforçar as dimensões do trabalho colaborativo e ultrapassar as fronteiras institucionais, de modo que as Instituições de Ensino de Educação Básica e de Ensino Superior se abram aos projetos que podem ser criados coletivamente no interior da escola, como diz Caddy (informação verbal)⁹⁷, em relação ao caminho percorrido de forma colaborativa, tanto “na escolha do que ia montar sobre o tema” quanto na prática docente relacionada a “como montar, como formar as atividades”, o percurso foi realizado com professores(as) coordenadores(as) PIBID, coordenadores(as) pedagógicos(as) e pibidianos(as). Caddy e Bomani evidenciaram dinâmicas no âmbito da escola articuladas com o projeto da Instituição de Ensino Superior por meio do PIBID.

Porque esse trabalho foi feito junto com a professora (...) UFSCar [coordenadora do subprojeto PIBID – Matemática], ela também nos ajudou com esse trabalho, **na escolha do que ia montar sobre o tema e como montar, como formar as atividades (...). Então a gente pensou em fazer o quebra-cabeça, sempre junto com a coordenadora da nossa escola também, a gente conversando... Vai surgindo outras ideias, vai formando... Junto com a professora (...) UFSCar [coordenadora do subprojeto PIBID – Matemática], os alunos do PIBID...** vai formando as ideias e foi saindo outras coisas para poder formar uma exposição. A ideia da Mancala já veio com o primeiro professor da UFSCar, do Projeto, que foi o (...) [professor coordenador do subprojeto Matemática UFSCar], ele que já conhecia e depois a gente tem um livro que tem jogos. Tem um livro⁹⁸ de atividades e jogos da cultura que seria legal que muitos conhecessem (informação verbal, grifo nosso)⁹⁹.

Caddy com o pessoal do PIBID trouxe a discussão da Mancala e fizemos um monte de joguinho, a gente participou em algum momento desse joguinho em alguma reunião nossa de HTPC, que nós montamos para entender como funcionava. Foi um projeto bem bonito. [...] **Eu aprendi Mancala em formação de escola, com vocês,** com a Caddy, eu não conhecia Mancala, fui conhecer a Capoeira na vida, com amigos. [...] **Eu acho que essa palavra COLETIVIZAR é muito importante,** transgredir essa família, fazer essa família ser muito grande, olhar o seu aluno como sua família, olhar o outro professor como sua família, olhar o funcionário como sua família. (BOMANI, 2021, grifo nosso).

⁹⁷ Entrevista concedida por CADDY. **Entrevista III.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (52:47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

⁹⁸ O livro destacado por Caddy é a obra “Jogos de Tabuleiro do mundo: Mancala”, de Adriana Kllisky, diretora da Caleidoscópio Brincadeira e Arte. Disponível em: <https://www.caleido.com.br/uploads/2/2/8/0/2280950/jogos_de_tabuleiro_do_mundo_mancala.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2021.

⁹⁹ Entrevista concedida por CADDY. Op. Cit.

Figura 13 - HTPC para coletivizar.



Fonte: Montagem feita pela autora, com base nas imagens publicadas pela Agência Sorocaba (2019).

Percebe-se que no trabalho colaborativo não existe confusão nos papéis dos diferentes cargos/funções e de poderes. Todos(as) os(as) profissionais envolvidos(as) realizam estudos e análises, mobilizando seus conhecimentos em prol de um objetivo comum, qual seja, as aprendizagens dos(as) estudantes, neste caso, em afroperspectiva com vistas ao reconhecimento e valorização de histórias e culturas africanas e afro-brasileiras. Tal como nos diz Bomani, a “palavra [é] coletivizar” para ampliar o olhar que em práticas pedagógicas potencializam a consciência das escolhas em favor da humanização e interações que trazem como foco os propósitos da ERER.

Os processos formativos centrados na escola, segundo Nóvoa, se constituem em território de formação:

(...) habitado por actores individuais e colectivos, constituindo uma construção humana e social, na qual os diferentes intervenientes possuem margens de autonomia na condução dos seus projectos próprios. A formação contínua é uma oportunidade histórica para que se instaurem dispositivos de parceria entre os diversos actores sociais, profissionais e institucionais. Mas é preciso recusar um "parceria pela negativa", baseado na anulação das competências dos diversos actores, e inventar um "parceria pela positiva", construído a partir de um investimento positivo de todos os poderes. (NÓVOA, 1992, p. 30).

Esse compromisso com a formação contínua, ao mesmo tempo em que potencializou saberes e experiências individuais e coletivas, pessoais e profissionais, favoreceu a percepção para inúmeras possibilidades e práticas docentes sustentáveis, como nos disse Mai:

Eu percebi muito que **além de ser um trabalho que nos provocou a pesquisar e ver coisas que a gente pode trabalhar não só numa data específica**. Tanto que apesar de não ter tido o PIBID o ano passado com esse foco, porque o foco do PIBID neste ano é outro, nós conseguimos desenvolver um trabalho muito legal com as turmas dos 2ºs anos. Com leituras maravilhosas, leituras específicas, livros que as crianças ficaram encantados de conhecer. Porque acontece assim, da gente trabalhar os mesmos gêneros, os mesmos tipos de livros, E o ano passado eu vi, o quanto o 2º ano, apesar de não ter tido o projeto, o 2º ano conseguiu desenvolver o trabalho onde envolvesse leitura de livros de cultura africana. (informação verbal)¹⁰⁰.

Mai nos mostrou, desse modo, que a realização de um projeto, como o PIBID de 2019, teve o potencial de provocar a mudança na forma de ver e de se ver no mundo – “ver as coisas que a gente pode trabalhar não só numa data específica” – desenvolvendo o que neste trabalho chamamos de *Olhos de Ojuobá*. Porque essa mudança de olhar é permanente. Embora o projeto do PIBID tenha sido alterado nos anos posteriores – “o foco do PIBID neste ano [2020] é outro” – o trabalho com a EREER continuou, não por uma provocação externa, mas sim por uma mudança de visão de mundo dos(as) professores(as), como observado por Mai: “o ano passado eu vi o quanto o 2º ano, apesar de não ter tido o projeto, o 2º ano conseguiu desenvolver o trabalho”.

As práticas pedagógicas confluentes com a EREER, durante todo o ano letivo, para além das datas específicas, foram destacadas também por Malika e Efua quando nos disseram que o trabalho foi realizado “o tempo todo”, “o ano todo”, principalmente porque estavam articuladas à reflexividade crítica, tanto dos(as) professores(as), quanto dos estudantes. Assim, o dia 20 de novembro, incluído no calendário escolar como *Dia Nacional da Consciência Negra* - artigo 79-B, da LDBEN – Lei 9.396/96 (BRASIL, 2020), foi visto como o coroamento dos trabalhos realizados.

O trabalho de 2019 foi praticamente o ano todo, [...] nós trabalhamos praticamente o ano todo. Daí chegou no final do ano, no período de 20 de novembro, **na questão da Consciência Negra, eles [estudantes do 4º ano] já tinham uma bagagem imensa para realizar os trabalhos voltados à Consciência Negra**. Então foi assim, **eles tiveram um aprendizado maior porque trabalharam desde o início do ano até o final que foi em novembro**. (informação verbal, grifo nosso)¹⁰¹.

Você consegue trazer esse momento ali vivo todos os meses, todos os bimestres, a cada quinze dias, você tem um momento de conversa sobre isso e essas coisas corriqueiras vão trazendo isso de uma forma natural. **Durante o ano as crianças conseguem ter mais domínio desse tipo de conversa**, de momento. Então **ao longo do ano, eles não vão ter aquele estranhamento de achar que só lá no final do ano**, que a gente vai falar disso. [...] Eles [temas - trabalhos] não precisam ser trazidos em

¹⁰⁰ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹⁰¹ Entrevista concedida por MALIKA. **Entrevista VII**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (39:21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

um tempo específico, **mas sim o tempo todo**. [...] O que acontece muitas vezes é que a gente reserva um momento exclusivo e ele não precisa ser assim, ele não deve ser assim, **ele precisa acontecer o tempo todo principalmente por essa questão da reflexão deles [estudantes] mesmos. Para a gente trabalhar as diferenças, a representatividade, para eles identificarem as atitudes no dia a dia na casa, na família, na escola** o que acontece muitas vezes, os problemas pontuais, que a gente sabe que acontecem, mas **ao longo do ano a gente consegue trabalhar com mais leveza do que trabalhar tudo isso em um momento só**. [...]. O que acontece muitas vezes é de reservarem o 20 de novembro por causa da data do Dia da Consciência Negra ou às vezes [...] em Maio, dependendo do ano porque se trabalha a abolição da escravatura. (informação verbal, grifo nosso)¹⁰².

Assim o que a gente pode ver com isso, até em relação aos professores o quanto a gente pode trabalhar isso, e **não deixar só para datas específicas**. Eu falo por mim, porque sou professora também e quantas vezes, já me peguei, trabalhando uma com data específica. O dia 20 de novembro ou 13 de maio, só. **E quanta coisa foi trabalhado, sem ser especificamente uma data específica [...] você consegue trazer esse momento ali vivo todos os meses, todos os bimestres**, a cada quinze dias, você tem um momento de conversa sobre isso e essas coisas corriqueiras vão trazendo isso de uma forma natural. **Durante o ano as crianças conseguem ter mais domínio desse tipo de conversa**, de momento. Então **ao longo do ano, eles não vão ter aquele estranhamento de achar que só lá no final do ano**, que a gente vai falar disso. (informação verbal)¹⁰³.

Percebemos que o dia 20 de Novembro, ao representar o momento de culminância do processo realizado durante o ano letivo, serviu como momento de apresentação de resultados das mais diversas situações de aprendizagens e modalidades organizativas do trabalho pedagógico para a ERER, elaboradas na escola. Ao apontar que os(as) estudantes “já tinham uma bagagem imensa para realizar os trabalhos voltados à Consciência Negra”, Malika identificou as intencionalidades das práticas pedagógicas, no processo ensino-aprendizagem, na capacidade de análise e articulação dos conhecimentos e saberes que demarcavam o “Dia Nacional da Consciência Negra”, agora em outra perspectiva.

No entanto, ocorre que, a fim de cumprir uma “obrigatoriedade”, esse dia converteu-se em uma mera ação burocrática com apresentações pontuais e descontextualizadas da realidade escolar. Com isso, queremos dizer que apresentações artísticas realizadas na escola, sem o envolvimento e a participação de estudantes e professores(as), por exemplo, subsistem apenas como um “espetáculo” desconectado e desarticulado das práticas pedagógicas. Portanto, são incapazes de provocar mudanças de mentalidade ou de visão de mundo na lógica hegemônica eurocêntrica reproduzida pelas práticas pontuais, advindas do currículo turístico, no contexto da prática docente.

¹⁰² Entrevista concedida por EFUA. **Entrevista IV**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (50:51 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹⁰³ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Afinal, o chamado “calendário cívico” do ano letivo das escolas recebeu inúmeras críticas por não ser capaz de produzir reflexões sobre as temáticas a que correspondem. É notório o caso do “Dia do Índio”¹⁰⁴, em 19 de abril, no qual as crianças brasileiras nas escolas comumente produzem cocares de E.V.A. e colares de macarrão, pintam seus rostos de maneira exótica – e descontextualizada – e são instadas a produzir barulhos com a boca. No entanto, a questão da diversidade cultural indígena, a luta pela demarcação de terras e reconhecimento de seus direitos, a produção de saberes (muitos fármacos hoje são produzidos a partir de pesquisas estimuladas pelo conhecimento dos indígenas sobre as ervas) e outros assuntos importantes não são tratados nesse dia. E como dizia uma velha música cantada por Baby Consuelo (Baby do Brasil): “Todo dia era dia de índio / Mas agora ele só tem o dia 19 de abril”.

Entretanto, ao evidenciarem as possibilidades para realização do trabalho em todos os meses do ano, Efua, Mai e Malika nos ajudaram a perceber que as práticas pedagógicas para a EREER, articuladas de forma permanente, favoreceram nas crianças o domínio sobre a temática e a promoção da reflexividade crítica sobre as diferenças, representatividade e identificação de atitudes na vida cotidiana, no contexto escolar, familiar e social. Por isso, é possível dizer que o trabalho colaborativo e interdisciplinar provocado pelo artigo 26-A da LDB, ao trazer para a *Roda Pedagógica* a matriz africana, promoveu mudanças no olhar e potencializou ao mesmo tempo uma nova visão de mundo e a emancipação da mentalidade, como demonstrou Efua ao nos dizer: O que acontece muitas vezes é que a gente reserva um momento exclusivo e ele não precisa ser assim, ele não deve ser assim, ele precisa acontecer o tempo todo.

A realização dos subprojetos do PIBID – UFSCar, em 2019, potencializou as práticas pedagógicas que elegeram a matriz africana como eixo temático e obteve sucesso nas instituições educacionais em que encontrou o engajamento dos(as) professores(as). Desse modo, demonstrou ser possível trabalhar a EREER em todos os bimestres/semestres do ano letivo, pois conforme disse Efua “ao longo do ano a gente consegue trabalhar com mais leveza do que trabalhar tudo isso em um momento só”. Essa percepção também foi compartilhada por Malika ao nos dizer: “eles [estudantes] tiveram um aprendizado maior porque trabalharam desde o início do ano até o final que foi em novembro”.

As falas de Efua e Malika nos permitiram perceber que as questões implicadas com a EREER emancipatória são abrangentes e necessitam ser intencionalmente trabalhadas de forma

¹⁰⁴ O dia 19 de abril passou a ser oficialmente chamado de Dia dos Povos Indígenas por força da Lei N. 14.402, de 08 de julho de 2022, revogando o Decreto-Lei nº 5.540, de 2 de junho de 1943, que instituiu o 19 de abril, como Dia do Índio. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1569003997/lei-14402-22>. Acesso em: 11 de julho de 2022.

colaborativa e em processos de formação contínua durante todo o ano letivo porque as práticas docentes que tentam incluir a ERER em datas comemorativas e ações pontuais, apesar de objetivarem os propósitos definidos pelos artigos 26-A e 79-B, ficam distantes da direção apontada pelas DCNERER.

As práticas pedagógicas intencionalmente estruturadas em uma perspectiva convergente com a emancipação das mentalidades interseccionam-se aos propósitos da reparação histórica, justiça social, reconhecimento e valorização das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas e se explicitam em práticas docentes intencionalmente elaboradas ao longo do ano letivo, potencializadas pelo saber de experiência constituído nas itinerâncias formativas dos(as) professores(as).

7.2 EXPERIÊNCIAS DOCENTES POTENCIALIZADAS PELA PRÓPRIA APRENDIZAGEM PARA FAZER IMERSÃO EM ÁFRICA

É possível perceber que a obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, prevista pelo artigo 26-A da LDBEN (BRASIL, 2020), não significa garantia das matrizes africanas e indígenas na *Roda das práticas pedagógicas*. Assim como sabemos, por exemplo, que não existe uma lei brasileira obrigando o ensino da interpretação eurocêntrica da História, dividida em Pré-História, História Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, a qual exclui a magnitude da História Africana. Ou ainda, os teoremas matemáticos e mitologia de matriz greco-romana, como temas e perspectivas amplamente trabalhados sem que jamais suscitem qualquer tipo de interpelação, questionamento ou dúvida sobre o lugar que ocupam no currículo da Educação Básica.

Os saberes e as tecnologias africanas reorganizadas, aqui no Brasil, na formação dos quilombos, por exemplo, evidenciam conhecimentos de grande relevância em todas as áreas do conhecimento. Segundo os autores Silva e Dias (2020), os quilombos:

Tiveram papel importante nos processos de resistência ao escravismo e estiveram na gênese de tecnologias africanas e afrodescendentes presentes na metalurgia, mineração, agricultura, construção civil, carpintaria, produção têxtil, navegação, fabricação de instrumentos musicais, medicina, engenharia e outras áreas. [...] O que se observa, contudo, é que os poucos estudos existentes sobre as tecnologias africanas e afrodescendentes apontam para relevantes contribuições para diversos campos do conhecimento, como história, estudos sociais de ciência e tecnologia, medicina, etnobotânica, arquitetura, matemática e outros. (SILVA; DIAS, 2020, p. 4).

A valorização da matriz africana na constituição da identidade brasileira implica a compreensão de que é necessário “(...) reconhecer que muito do que se passa num lado do

Atlântico afetava a outra margem [e que] o Brasil também começa na África e África se prolonga no Brasil.” (SILVÉRIO, 2013, p.7). É preciso reconhecer e valorizar os saberes e conhecimentos de matriz africana que aqui no Brasil foram reorganizados tanto nas experiências dos quilombos, por meio de suas tecnologias, formas de resistências e sua própria formação, quanto pelos saberes reorganizados entre os povos afro-brasileiros e vivenciados no território brasileiro nos mais diferentes contextos, durante o período do escravismo, até os dias de hoje.

Os olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa apontaram a necessidade de imersão nas dimensões básicas, tempos e trajetórias dos povos africanos e com *Olhos de Ojuobá* perceber que existe muito conhecimento de África nas ciências, tecnologias e nos saberes historicamente acumulados pela humanidade. Tais olhares evidenciaram, também, a confluência de forma positiva no processo de suas itinerâncias formativas para a EREER no território da escola ao libertar as práticas colonializadas das chamadas *contribuições*, restritas às apresentações de manifestações culturais: dança, música, culinária e arte marcial, por exemplo. O reencontro com a história e cultura de matriz africana possibilitou ao professor(a):

[...] revestir-se do valor de uma catarse libertadora, como acontece com o processo de submersão em si próprio efetivado pela psicanálise, que, ao revelar as bases dos entraves de nossa personalidade, desata de uma só vez os complexos que atrelam nossa consciência às raízes profundas do subconsciente.” (SILVÉRIO, 2013, p. 18).

Este reencontro provocou marcas produzidas pelo saber de experiência, potencializado pela vivência no cruzamento teórico-prático das práticas pedagógicas para a EREER, como explicitado nas falas de Efua e Mai.

Então, pra mim, enquanto professor mexeu muito. [...] Porque dá para desenvolver muita coisa. [...] **o quanto eu posso melhorar a minha prática**, melhorar a minha conduta, enquanto professor para trabalhar a Educação das Relações Étnico-Raciais que é garantido por lei que muitas vezes, só foca em datas específicas. [...] **Eu vi que posso trabalhar. Envolver o ano todo.** Eu posso devolver com uma leitura, com jogo, posso trabalhar na matemática que a gente viu também no projeto, que a turma de matemática desenvolveu os jogos com as crianças. Eu posso trazer para a nossa cultura e ver o quanto é enriquecedor. (informação verbal)¹⁰⁵.

Eu passei a identificar mais, a buscar mais, a procurar mais formas e ferramentas de tornar aí mais presente [...] Agora ao procurar história, procurar livros **a gente procura já com outros olhos** [...] Então a gente já não enxerga mais como se fosse ali o comum. **Agora eu já olho diferente, eu já sei que preciso incluir, eu já sei que eu preciso trazer.** (informação verbal, grifo nosso)¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹⁰⁶ Entrevista concedida por EFUA. **Entrevista IV.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (50:51 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

Quando Efua diz que “agora eu já olho diferente, eu já sei que preciso incluir, eu já sei que eu preciso trazer”, não se trata de uma simples coincidência de termos com o que se coloca neste trabalho como “ver *com Olhos de Ojuobá*”. Essa é a essência do conceito que trazemos aqui: a mudança de perspectiva e de olhar que a prática pedagógica e a experiência proporcionam quando vivenciadas em itinerância formativa. A percepção da EREER em afroperspectiva desencadeia processos formativos não somente para os(as) estudantes, mas, sobretudo, para os(as) professores(as) que passam a escolher de maneira diferente. Enxergar com *Olhos de Ojuobá*.

Refletir criticamente sobre a prática pedagógica em processo de formação contínua de professores (as), no contexto da escola, possibilita ver com os Olhos de Ojuobá, ver de forma “outra” aquilo que parecia comum, ver possibilidades enriquecedoras naquilo que antes parecia impossível, ver a si mesmo como lugar onde as experiências acontecem. A partir das perspectivas compartilhadas por Efua e Mai, compreendemos, conforme nos explica Nóvoa, que “a formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (1992, p. 26), pois ao se deixar afetar/passar pela experiência que lhe aconteceu, que “mexeu muito”, o(a) professor(a) - pessoa, sujeito da experiência - deixa-se interpelar para “identificar mais”, “procurar mais formas e ferramentas” para criar e fazer a EREER como ponto central das práticas pedagógicas, em movimentos dialéticos e constitutivos de sua própria aprendizagem.

O Prof. Joaquim Barbosa (2020), em *live* intitulada “(Com)versando sobre as itinerâncias formacionais em universidades”, promovida pela POSEDUC – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, nos ensina que a formação contínua dos(as) professores(as) “(...) necessita da inclusão do próprio sujeito com suas experiências para não perder de vista a sua própria aprendizagem, de se autorizar a deixar a sua marca como sujeito” (BARBOSA, 2020), assim como nos processos colaborativos, coletivos e cooperativos entre professores(as) que atuam nas salas de aula e na gestão escolar, entre escolas e universidades. Desse modo, o(a) professor(a) sujeito de sua aprendizagem, percebe-se como território onde as experiências lhe passam e o(a) afetam, tal como nos ensina Larossa (2002), pois a experiência é o que nos marca de maneira singular. Nesse sentido, podemos perceber nas falas acima de Efua e Mai, assim como quando Kwame nos disse:

Conheci a Mancala através do Programa PIBID, **tive a ajuda dos futuros docentes que estavam lá colaborando com a gente**, eles estavam colaborando com os jogos que a gente propôs junto com o professor Bomani. [...] **Aí começou minha experiência com essa parte étnico-racial**. (informação verbal, grifo nosso)¹⁰⁷.

A formação dos(as) professores(as) indissociável de suas vivências e experiências contribuem efetivamente com o desenvolvimento profissional no espaço onde se exerce a profissão, potencializa a reflexão e o protagonismo do(a) sujeito como território atravessado por sua própria experiência. O(a) professor(a) que tem seu percurso formativo para a EREER, implicado por suas experiências, tanto aquelas que constituem a sua identificação étnico-racial, quanto as que desafiam as práticas pedagógicas diante das armadilhas decorrentes do racismo, atravessados por suas experiências, permite, em sua trajetória pessoal e profissional, perspectivas outras imbricadas pela reflexão e avaliação crítica de suas práticas.

Assim, ao cruzar reflexão, avaliação e prática para permitir o surgimento de novas ações, Adja nos ajudou a perceber que os processos formativos não se encerram no contexto da sala de aula com as vivências oportunizadas aos estudantes, ao nos dizer:

Olha... O depois tem um maior crescimento... **O depois vai me deixar avaliar a minha prática, refletir sobre ela e retomar novas ações necessárias** (...). Então a reflexão, avaliação e a prática, a tomada de decisão para melhoria é de uma valia imensa. (...) As crianças adoraram, os pais não se incomodaram, houve um crescimento, uma evolução na maneira de pensar. E professores que no início criticaram a falta de tempo do conteúdo, chegaram à conclusão de que realmente foi bom, foi legal e não é uma perda de tempo. (informação verbal, grifo nosso)¹⁰⁸.

Por certo, podemos perceber que o olhar do (a) professor(a) (re)construído “mediante práticas de alteridade tem sido e continua sendo uma abordagem decisiva para evidenciar a epistemologia dos sujeitos para que o próprio caminho de formação seja realizado com plena consciência da própria escolha e dos desafios para eles no presente e no futuro”. (JOSSO, 2020, p.45). Desse modo, a reflexividade crítica e a avaliação possibilitaram um olhar *outro* do sujeito – professor(a) sobre as suas próprias práticas, permitindo abri-las aos caminhos das práticas pedagógicas intencionalmente planejadas para a EREER.

Disso decorre a compreensão de que “mais importante do que pensar em formar esse adulto é refletir sobre o modo como ele próprio se forma, isto é, o modo como ele se apropria do seu patrimônio vivencial através de uma dinâmica de compreensão retrospectiva”.

¹⁰⁷ Entrevista concedida por KWAME. **Entrevista V.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (23:05min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹⁰⁸ Entrevista concedida por ADJA. **Entrevista I.** [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

(NÓVOA, 1988, p.128). A formação do(a) professor(a) diretamente implicada com o processo de constituição da própria identificação étnico-racial contribui com a articulação dos conhecimentos necessários a sua prática, profissionalidade e personalidade, afinal “o professor não perde os seus saberes pessoais-existenciais apenas porque assume a sua atuação profissional. [...]” (NETO; COSTA, 2016, p. 97). Sua formação está implicada na inter-relação entre a dimensão pessoal e profissional, ou seja:

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p. 25).

A formação contínua dos(as) professores(as), no âmbito da escola, nos permite segundo Nóvoa:

[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. **A forma deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia a dia dos professores e das escolas**, e não como uma função que intervém à margem dos projectos profissionais e organizacionais. (1992, p. 29) (grifo nosso).

Nesse sentido, a percepção sobre a escola como ambiente privilegiado de formação contínua interseccionada a EREER, capaz de articular processos de itinerância formativa do(a) professor(a) aos processos organizacionais da escola, foi enfatizada nas falas de Adja, Mai e Efua, como demonstrado abaixo:

Sou eu quem escolhe e isso foi pensado no projeto interdisciplinar, como eu falei usando História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Geografia. **A gestão auxiliou muito. A orientadora pedagógica teve uma excelente participação de como tornar o projeto maravilhoso. Deu uma forma de dar maior visibilidade ao que poderia ficar restrito a sala de aula. Isso é importante. Não ficar restrito a sala de aula. Dar a importância que o assunto tem. Isso não parte só do professor.** O professor pode ter a ideia, ele pode fazer o projeto, mas ele precisa ter um aval das instâncias superiores e nesse ponto eu tive total apoio, total liberdade e inclusive ajuda, direcionamento nesse projeto pela minha orientadora pedagógica. (informação verbal, grifo nosso)¹⁰⁹.

Não era um projeto que vinha só de fora, era um projeto que elas [supervisoras do PIBID] **tinham uma conversa com a escola, elas tinham uma troca para poder realizar ali dentro** e dependendo do que elas realizavam, a gente ainda tinha uma continuidade dentro de sala de aula trabalhando essas questões conversando a partir daquilo que eles traziam, que às vezes ficava alguma coisa ou às vezes eles [estudantes do ensino fundamental- anos iniciais] mesmos relacionavam quando a gente falava em alguma coisa do conteúdo depois. **Então era um diálogo mesmo. Não era algo**

¹⁰⁹ Entrevista concedida por ADJA. **Entrevista I**. [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

separado da escola e nem separado do conteúdo. (informação verbal, grifo nosso)¹¹⁰.

Eu acredito que o projeto deu certo pela parceria mesmo. Pela escola ter se envolvido, a equipe gestora. Desde a equipe gestora, todos da escola [...] **perceber que o ambiente estava propício para nos ajudar, para executar o que a gente tinha planejado.** (informação verbal)¹¹¹.

As falas de Adja, Mai e Efua acima evidenciam como estratégia profícua os diálogos entre as práticas pedagógicas colaborativas, traduzidas pelas práticas docentes intencionalmente elaboradas para a ERER. Explicitam também o envolvimento, apoio e articulação dos(as) professores(as) que atuam na gestão escolar – orientação pedagógica, direção e vice-direção escolar, com professores(as) em atuação nas salas de aula (supervisores ou não do PIBID), professores(as) coordenadores(as) dos subprojetos – PIBID (Pedagogia e Matemática) e os(as) pibidianos(as). Porque no dizer de EFUA, “era um diálogo mesmo. Não era algo separado da escola e nem separado do conteúdo”.

É nesta direção que percebemos a insurgência criativa dos(as) professores(as) em trabalhos colaborativos, abrindo as portas da escola para promoção de um ambiente capaz de promover um processo formativo, em convergência, sem distinção entre trabalhar e formar, porque práticas docentes que ficariam limitadas e isoladas pelas paredes da sala de aula tomaram outra forma, mais ampliada, mais potente, dando “*maior visibilidade ao que poderia ficar restrita a sala de aula*”, como nos disse Adja. No contexto da pesquisa, chamou-nos à atenção os olhares dos(as) professores(as) Efua e Adja sobre a articulação e diálogos produzidos entre a escola e a universidade, o cruzamento do eixo temático e os objetos de conhecimento previstos na matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois estes olhares partiram também dos(as) professores(as) que não tinham vínculo direto com o programa, na condição de supervisores(as) do PIBID, mas que, no entanto, participaram de suas ações de forma voluntária.

A escola, na perspectiva apresentada por Adja, Mai e Efua, foi vista como território privilegiado do saber, pois ao se transformarem em ambiente favorável para o desenvolvimento dos trabalhos colaborativos entre as Instituições de Ensino universidade e escola mobilizaram ações pedagógicas comprometidas com a ERER. É neste sentido que vemos também as instituições de ensino dos diferentes níveis e modalidades criarem possibilidades diante dos

¹¹⁰ Entrevista concedida por EFUA. **Entrevista IV.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (50:51 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹¹¹ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI.** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

desafios explicitados pelo artigo 12¹¹² da LDBEN, e em consonância com a determinação disposta pelo artigo 26-A, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Sem desconsiderar os inúmeros desafios que professores(as) se deparam diante da lógica racista em realidades organizacionais que parecem “desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica”. (NÓVOA, 1992, p. 26).

Os olhares dos(as) professores(as) participantes da pesquisa nos ajudaram perceber a insubordinação criativa como possibilidade efetiva de criar fissuras na lógica que reproduz o racismo estrutural, no âmbito escolar ao fazer valer a legislação e as diretrizes oriundas da luta histórica dos movimentos sociais dos povos negros e dos povos indígenas, construídas por meio da reflexividade crítica e intencionalidades das práticas pedagógicas confluentes com a EREER emancipatória, traduzindo-as em suas práticas docentes por meio da ampliação das vivências e experiências de aprendizagens oportunizadas aos estudantes.

Adja, Mai e Efua nos ajudam a enfatizar como necessária a ampliação dos olhares para ver que, tanto os sistemas de ensino, quanto as instituições de ensino, professores(as) gestores(as) escolares e professores(as) que atuam nas salas de aula, estão todos(as) implicados(as) com a implementação do artigo 26-A, da LDBEN, pois as práticas pedagógicas para a EREER referem-se à política de “direito”. No dizer de Caddy, as ações deram certo na escola porque a instituição escolar se envolveu, assumindo a EREER como compromisso pedagógico, “o projeto deu certo pela parceria mesmo. Pela escola ter se envolvido, a equipe gestora. Desde a equipe gestora, todos da escola”.

Nesta direção, evidenciamos que provocar fissuras na lógica da estrutura racista e das mentalidades colonializadas exige esforços de todos(as) os(as) professores(as) que atuam nas diferentes dinâmicas organizacionais das instituições e sistemas de ensino para cumprir as determinações legais que visam à promoção de um projeto *outro* de sociedade, ordenado pelos princípios democráticos, humanizadores e de justiça social, no qual os direitos e objetos de aprendizagens estejam interseccionados as práticas pedagógicas para a EREER em afroperspectiva.

Diante deste desafio, os olhares dos(as) professores(as), nos ajudaram a perceber que é necessário insubordinar-se criativamente em favor da EREER emancipatória e compreender que os planos de ensino e seus processos de elaboração, ao trazerem os direitos e objetos de aprendizagem em afroperspectiva, se constituem em oportunidade de reflexividade crítica por

¹¹² O artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9396/1996) estabelece as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

explicitarem as escolhas das práticas pedagógicas em seu planejamento, em sua finalidade, em seu acompanhamento, sem abrir mão da responsabilidade social.

Na pesquisa, os(as) professores(as) sinalizaram ser necessário o compromisso com a ERER, tanto por parte dos(as) professores(as) que atuam com as turmas de estudantes, quanto daqueles(as) que estão na gestão escolar, em especial na orientação pedagógica, devido à interface do seu trabalho, entre o trabalho docente e de gestão da escola para favorecer as experiências docentes por meio de ações pedagógicas coletivas, elaboradas em conjunto com toda a equipe escolar, e, juntos provocarem rupturas na lógica racista, engendrada pela instituição de ensino, conforme apontaram Caddy, Mai e Malika.

O Trabalho foi bem acolhido, **a equipe gestora sempre dando o maior apoio**, materiais que a gente precisava bastante, **principalmente para poder trabalhar**. Trabalhar com crianças de outro período, os professores cedendo espaço para que a gente pudesse entrar em aula e poder trabalhar com os alunos menores, sempre com a equipe gestora muito dedicada ajudando o tempo todo a gente neste trabalho. Se não, não seria possível, **sem essa ajuda não seria possível** porque o material foi todo a escola que nos proporcionou. Então, alguns os bolsistas trouxeram uma parte e a escola proporcionou todo o resto, espaço para exposição, material para montar a exposição, tudo cedido pela escola, **a equipe gestora proporcionando para a gente, sempre todo apoio, isso daí foi o que conseguiu, como fazer um trabalho assim que deu tanta mostra**, foi com a equipe gestora nos auxiliando, sem a equipe gestora não seria possível. [...] E assim, a parceria que eu tinha com a coordenadora, [...] me deu segurança para eu desenvolver o projeto [...] Olha, precisamos desse material. Vamos providenciar. Olha a gente pensou e fazer tal coisa, assim e assim, mas vai precisar de um espaço assim. Dava-se um jeito. **É essa parceria que a gente precisa**. Quando a gente tem uma equipe que realmente acredita no seu projeto as coisas fluem muito melhor. Então **quando você tem essa parceria e esse apoio, as coisas fluem. Você não encontra barreiras, porque as barreiras são quebradas junto com a equipe**. A equipe está ali acreditando no projeto e isso é muito importante. Para as coisas acontecerem a gente precisa da equipe gestora e na nossa escola foi assim. Tanto que foi um sucesso, o projeto. O PIBID foi um sucesso. (informação verbal, grifo nosso)¹¹³.

Eles apoiavam, a orientadora pedagógica sempre apoiou, achou muito interessante, ela dava ideias para a gente trabalhar com os alunos. Então na época não era a orientadora de hoje, era outra orientadora que era contratada. Então ela deu total apoio, tanto a equipe gestora, diretora, vice era um diretor na época, hoje ele não está mais lá também, mas **tive total apoio, total apoio mesmo**. (informação verbal, grifo nosso)¹¹⁴.

Os diálogos de Caddy, Mai e Malika, à luz da Resolução CNE/CP n° 01/2004 e o Plano Nacional para Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos

¹¹³ Entrevista concedida por MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

¹¹⁴ Entrevista concedida por MALIKA. **Entrevista VII**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavaleiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (39:21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

permitem ampliar a compreensão sobre o “apoio” dado pela gestão escolar aos professores(as) que atuam diariamente com os(as) estudantes, pois este suporte é visto como possibilidade frutífera para implementação das práticas pedagógicas afroperspectivista.

No entanto, muito mais que “apoio” - garantia de materiais à realização do trabalho que confluem com a EREER, a formação contínua dos(as) professores(as) no âmbito da escola precisa ser articulada ao compromisso das instituições de ensino dos diferentes níveis e modalidades, sistemas de ensino, entidades mantenedoras e coordenações pedagógicas. Tanto os(as) professores(as) que estão na gestão escolar, quanto àqueles(as) que atuam diretamente com os(as) estudantes no contexto do processo ensino-aprendizagem, precisam refletir criticamente sobre a confluência das matrizes africanas, afro-brasileiras e indígenas nas práticas pedagógicas para a EREER, por meio de suas finalidades, planejamentos, acompanhamentos e condições propiciadas pelas instituições e sistema de ensino.

Desse modo, na pesquisa, ao mesmo tempo em que se evidenciou a autonomia relativa do(a) professor(a) que atua na sala de aula em relação aos trabalhos com a EREER, se fez o cruzamento com o compromisso assumido pelos(as) professores(as) que atuam na gestão escolar em relação às práticas pedagógicas para a EREER comprometidas e articuladas com a equipe escolar, com o planejamento coletivo e em apoio às decisões e práticas docentes que traduzem e abrem a *Roda Pedagógica* à cosmovisão de matriz africana e indígena.

8. ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

*Que mais hei de querer, Madama, hoje é um dia
abençoado: quarta-feira, dia de Xangô, e eu sou Ojuobá,
seus olhos bem abertos para tudo ver e de tudo saber, dos
pobres com preferência, mas também dos ricos, quando
necessário.
(AMADO, 1969, p. 151)*

Ao finalizarmos este percurso, dizemos que encontramos professores(as) e pesquisadores(as) brilhantes no terreiro de Majé Bassan. A afirmativa parecerá, à primeira vista, surreal. Afinal, como podem professores(as) e acadêmicos(as) se reunirem com uma Yalorixá que existe apenas na ficção, nascida pela pena majestosa do escritor Jorge Amado? O contexto da pandemia de COVID-19 trouxe novas perspectivas em relação ao encontro entre as pessoas. Até então, o paradigma de encontro se restringia à possibilidade de compartilhamento físico entre dois corpos ou mais, dentro de um mesmo espaço geográfico da tridimensionalidade euclidiana. Isso até a pandemia do coronavírus.

Provocados(as) pelo contexto pandêmico, fomos instados(as) a repensar o encontro. Esse colóquio no momento em que vivemos tornou-se comum na perspectiva virtual pelos diversos meios de comunicação e de tecnologias disponíveis pois estes permitem que as pessoas possam vivenciar a experiência de compartilhar o mesmo tempo-espaço, ainda que estejam, de fato, em diferentes lugares. Com isso, podemos dizer da possibilidade ampliada dessa palavra tão diletta que é o encontro, diletta porque pressupõe a humanidade dos seres que compartilham dessa experiência: em princípio, somente os seres humanos têm a consciência do que realmente é um encontro.

Na perspectiva ampliada do que é o encontro, podemos afirmar que estivemos presentes e (re)encontrando-nos no terreiro de Majé Bassan - onde descobrimos a beleza e profundidade do que é ver com os *olhos de Ojuobá*. Ao abrirmos este trabalho em sua introdução, trouxemos o pensamento freireano para nos ajudar a caminhar pelo percurso da pesquisa compreendendo que “(...) subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista.” (FREIRE, 1992, p. 85). Assim, ao partirmos da pergunta: como as práticas pedagógicas no âmbito do ensino fundamental na rede municipal de Sorocaba podem confluir com a Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias?

Fomos provocadas inicialmente por duas constatações: decorridos mais de dezenove anos da alteração do artigo 26-A da LDBEN, são visíveis, na Educação Básica, práticas

docentes e escolares presas nas armadilhas do currículo turístico que sobrevalorizam conhecimentos de matriz europeia em detrimento aos de matriz africana, afro-brasileira e indígena (CANDAU, OLIVEIRA, 2010; SILVA, 2011; BENTO, 2019; NOGUERA, 2019), e diante desse contexto, como as experiências docentes vivenciadas, em 2019, a partir do PIBID, poderiam confluir com práticas pedagógicas para a EREER ao longo do ano letivo.

No percurso de construção dos dados com os(as) professores(as) participantes desta investigação, fomos configurando resposta à questão central na medida em que os olhares dos(as) professores(as) nos ajudaram a perceber a existência de práticas pedagógicas potentes e confluentes com a EREER emancipatória, tais como o cuidado e a escolha de livros com abordagem de culturas africanas, no cotidiano da rotina semanal, como nos trouxe Efua e Malika ao demonstrarem muito nitidamente a sensibilidade do(a) professor(a), a florada agora para uma visão aberta à educação antirracista. A escolha é uma imagem de reminiscência... Lembra, por exemplo, as mãos que separam os grãos de feijão, selecionando aqueles que, de fato, serão essenciais para a nossa alimentação – porque não estão carunchados e nem mofados – tornando-nos mais fortes no enfrentamento das adversidades.

Ao caminharmos na trilha da revisão bibliográfica, o percurso da pesquisa permitiu-nos ampliar a “*Roda*” deste encontro com a participação de diversos(as) autores(as) que, a partir de seus estudos, expandiram a nossa percepção e possibilitaram algumas considerações. Uma delas diz respeito ao processo de identificação étnico-racial constituído em múltiplas dimensões que se visibilizam nas escolhas das práticas pedagógicas e se traduzem em práticas docentes. Esse processo também pode se evidenciar nos processos de itinerância formativa dos(as) professores(as) pois favoreceu a compreensão de que a negritude é diversa, que existem diferenças entre brancura e branquitude e colorismo, e que o racismo e colorismo são faces da mesma moeda.

Ao refletir criticamente sobre as questões que implicam as práticas pedagógicas para a EREER, percebemos que não é possível ao(à) professor(a) separar-se das dimensões pessoais e profissionais porque “ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos” (NÓVOA, 2019, p.6). Daí, decorreu o destaque para a formação contínua de professores(as) no âmbito escolar de modo especial pois a escola foi percebida como território privilegiado dos conhecimentos e saberes que, em suas articulações, produz e reproduz significados e sentidos interseccionados aos sistemas de regulação, selecionando objetos do conhecimento, vivências e experiências como mediação do processo ensino-aprendizagem, os quais, dialeticamente, provocam movimentos que tocam–acontecem–formam–transformam professores e professoras em suas itinerâncias formativas.

Mãe Majé Bassan, rainha africana e sacerdotisa, contadora de histórias, patrimônio memorial de seu povo! Era ela quem estava presente nas rodas de conversa promovidas pelas professoras Efua e Malika. Era a voz ancestral de Majé Bassan que emprestava a alma àqueles corpos feitos de letras organizadas dentro das regras da sintaxe. É esse o encontro entre a sabedoria africana, a escola e a prática docente, unificando contas coloridas ao fio da ancestralidade. É o encontro de Majé Bassan com professores(as) e, em consequência, com estudantes. Porque percebemos que quando um(a) professor(a) conta para os(as) estudantes histórias com vistas à valorização e reconhecimento dos tempos, histórias e culturas dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, a sua voz de narrador(a) não é mais solitária. Ela é acompanhada por outras tantas vozes de griôs, djélis e pajés que, em coro, repetem as sagas, epepeias e a cosmovisão de seu povo. Para enxergar esse encontro é necessário ter os *olhos de Ojuobá*. Histórias de princesas indígenas e africanas povoando o mesmo palácio do imaginário de crianças que conheciam apenas princesas brancas e loiras refletem nos espelhos mágicos de nossas salas de aula a diversidade – que riqueza! – que imita a nossa composição sociocultural.

Dentre os argumentos compartilhados por meio das entrevistas narrativas, o assumir posição para fazer escolhas pedagógicas em favor da valorização e reconhecimento dos saberes africanos e afro-brasileiros, foi visto como desafio, tanto para o processo de formação contínua, quanto para o de racialização de pessoas brancas e negras, pois se constituiu como lugar no qual se provocou o reencontro de experiências pessoais, sociais e históricas, as quais se reelaboraram, ao mesmo tempo, como singulares e plurais, individuais e coletivas, pessoais e profissionais.

Nesse sentido, podemos afirmar que a insubordinação criativa de práticas pedagógicas para a EREER, como subversão responsável articulada as DCNERER, manifestou-se produzindo dinâmicas e práticas de trabalhos colaborativos entre a escola e a universidade, no contexto escolar, em favor de processos formativos e de ensino-aprendizagem, provocando fissuras na lógica racista reproduzida sistematicamente pelas instituições e sistemas de ensino.

Foram os *Olhos de Ojuobá* que permitiram ver os(as) professores(as) Adja, Bomani, Caddy, Efua, Kwame, Mai, Malika na escola, espaço-território do saber, uns ensinando aos outros(as), formando-se mutuamente, mas também (re)encontrando-se com o conhecimento dos(as) mais velhos(as), mais novos, de seus iguais, criando e recriando ambientes em que o trabalho coletivo resultou em processos formativos. Desse modo, a percepção para a EREER foi despertada em processo de itinerância formativa interseccionada ao saber de experiência. Parece ser essa a tônica, nem sempre vista por todos, em relação ao sucesso almejado com a EREER. Por isso, este trabalho não abre mão dessa perspectiva que se evidencia como resultado

nesta pesquisa porque a mudança na visão de mundo provocada pelo saber construído entre o vivido e o conhecimento, na dimensão individual e coletiva, foi explicitada como síntese nas entrevistas narrativas dos(as) professores(as) participantes desta investigação.

Nesta pesquisa, ficou evidenciada que as dinâmicas e práticas de trabalhos colaborativos e interdisciplinares - PIBID com foco na cosmovisão africana, entre a escola e a universidade operaram “mudança na visão” em favor da EREER emancipatória, mobilizaram professores(as) da educação básica e do ensino superior, pibidanos(as), estudantes e equipes gestoras das escolas em prol da matriz africana e afro-brasileira, e promoveram estudos, pesquisas e vivências formativas em afroperspectiva ao longo do ano letivo.

A fim de não incorrer em falsas generalizações, mas de identificar as percepções explicitadas por Caddy, Mai e Malika – professores(as) supervisores(as) do PIBID, assim como, por Adja e Efua – professores(as) não vinculados(as) ao Programa, evidenciamos que, se antes, em momentos específicos, alguma atividade independente para a EREER se compunha nas escolas 1 e 2 em aproximação ao currículo turístico, a partir da articulação entre a escola e a universidade através do PIBID – 2019, práticas pedagógicas para a EREER foram potencializadas e vivenciadas ao longo do ano letivo em processo de formação contínua.

Além do mais, as vivências de aprendizagens oportunizadas com foco na matriz africana, provenientes de estratégias que privilegiam as interações e brincadeiras, como jogos cooperativos e de raciocínio lógico, músicas, trabalho manual, deixaram marcas resultantes da experiência do vivido, mobilizaram saberes, atitudes e valores que substancializaram-se como direitos de aprendizagem nas diversas disciplinas e áreas conhecimento.

A análise temática deste trabalho nos permitiu reconhecer que, ao direcionarmos a uma mesma distância do ponto central da *Roda Pedagógica*, ao longo do ano letivo, conhecimentos africanos, afro-brasileiros e europeus, as brechas se abriram como fendas na terra da escola, no terreiro - território das formações contínua dos(as) professores(as) para a EREER. Assim como nos permitiu perceber que ver do lugar em que se está para enxergar além é ver para enxergar o modo como a lógica do racismo opera no âmbito das práticas no cotidiano escolar. É reconhecer o lado da linha abissal em que se encontram os conhecimentos escolhidos como aqueles acumulados pela humanidade, a fim de tornar visíveis os saberes de matriz africana e indígena, ainda ocultos ou invisíveis, tanto nos anos iniciais, quanto nos anos finais do ensino fundamental da Educação Básica.

Assim, o trabalho em tela nos permitiu perceber que, do centro da *Roda Pedagógica*, as práticas docentes mobilizadas pela intencionalidade e reflexividade crítica das práticas pedagógicas visibilizam a cosmovisão africana, confluentes com a EREER emancipatória,

compondo, por exemplo, os processos de leituras diárias, brincadeiras, jogos de estratégias, estudos das simetrias e rotação de elementos.

O resultado da pesquisa demonstrou que as possibilidades abertas pelas práticas docentes intencionalmente elaboradas, conforme evidenciaram Efua, Caddy, Mai, Malika e Adja, oportunizaram vivências e experiências que marcaram seu processo de formação contínua em serviço em relação aos saberes e conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Sujeitos de experiência, sujeitos produtores de saber e território de passagem por onde as experiências se manifestam a caminho da EREER emancipatória, os(as) professores(as) evidenciaram que o *adultocentrismo* se constituiu como um dos maiores obstáculos a ser transposto.

Reconhecer a existência do adultocentrismo tornou-se um passo necessário para perceber a infancialização, e, que por ela, as diferenças, quando não reforçam as desigualdades sociais produzidas pelo sistema escravocrata e perpetuados pela colonialidade, podem aproximar as pessoas e produzir no âmbito escolar sentidos e significados comprometidos com a valorização dos saberes e conhecimentos de matriz africana, afro-brasileira e indígena.

O colorido, de repente, tomou conta do espaço escolar. Metáfora da vida, a cor se fez presente de maneira significativa, acompanhada de sentidos outros dentro de desenhos geométricos nos panos Adire trabalhados por Caddy. Cores que traduziram a multiplicidade de matizes de diferentes tezes, quiçá, indicando um objetivo maior: um mundo pautado nos princípios democráticos, humanizadores, e de justiça social. Foi assim que os *Olhos de Ojuobá* enxergaram.

Nesse sentido, Adja compartilhou conosco que as crianças a fizeram perceber a infancialização como um espaço em nós, onde se permite a abertura e a disponibilidade à confluência das práticas pedagógicas para EREER emancipatória. Os diálogos entre a infancialização e a perspectiva trazida por Milton Santos sobre as possibilidades de ver o mundo de onde se está (TENDLER, 2001) abrem-se aos movimentos e saberes de experiência que se constituem por meio da reflexividade crítica entre as itinerâncias formativas e os processos de identificação étnico-racial. Afinal, como dissemos anteriormente, a formação está implicada no processo de constituição e o modo pelo qual o (a) professor (a) se vê e vê o mundo e assim ver os saberes e conhecimentos de matriz africana, afro-brasileira e indígena. Ver com *Olhos de Ojuobá!*

Entre as diversas ações pedagógicas que caminham no sentido de desvencilhar-se das armadilhas do currículo turístico, em movimentos dialéticos potencializados pelos processos formativos, nessa pesquisa se evidenciou a escolha dos (as) professores (as) para: a) desfazer ideias equivocadas e fortalecer os laços de respeito sobre a religiosidade de matriz africana nos

anos iniciais; b) possibilitar aos estudantes (as) vivências para enxergar a identificação e a representatividade presentes nas histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas por meio da leitura diária, escolhida com rigor e critério acerca das imagens, narrativas e formas de apresentação dos (as) personagens, em ano do ciclo de alfabetização; c) vivenciar experiências de produção do conhecimento e saberes advinda da contribuição dos povos africanos e afro-brasileiros a partir de técnicas de pintura iorubana em panos, destacadas nas figuras geométricas a riqueza das simetrias e rotação de elementos; d) ampliar as formas de ver o conhecimento sistematizado, possibilidades de reflexão, criatividade e de diálogos a favor do reconhecimento das diferenças que não reforçam as desigualdades; e) favorecer vivências colaborativas e de protagonismo entre os(as) estudantes por meio de interações, como destacou Caddy acerca da Mancala – jogo de estratégia originário do Egito, utilizado para contribuir com processos de desenvolvimento do raciocínio lógico, ampliação da capacidade de observação e posturas mais colaborativas; g) pesquisar, sistematizar e produzir criativamente por meio do trabalho colaborativo e em diálogos entre instituições de ensino da Educação Básica e Ensino Superior, práticas pedagógicas em afroperspectiva.

As falas dos (as) professores (as) evidenciaram que a articulação entre as dimensões das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo provocaram mudanças em suas percepções sobre a forma de tratamento, lógicas, discursos e posturas sobre o processo de ensino-aprendizagem. Essas mudanças ultrapassaram as fronteiras institucionais potencializadas pela insubordinação criativa e vivências formativas sobre a EREER, convergindo com o exercício de ver as práticas pedagógicas confluentes para a EREER emancipatórias, no âmbito do Ensino Fundamental.

Entre os desafios evidenciados, chamou a nossa atenção o olhar dos(as) professores(as) sobre os processos de organização e apoio das equipes gestoras das escolas em relação ao compromisso dessas instituições de ensino como ambientes favoráveis aos trabalhos colaborativos comprometidos com a EREER ao longo do ano letivo, aliás, um desafio posto. tanto para as Instituições de Educação Básica, quanto para as de Ensino Superior, assim como, para os Sistemas de Ensino, implicando-os ao necessário compromisso com a promoção da igualdade racial, traduzida na garantia de processos formativos em rede para a EREER articulada a formação contínua, em contexto escolar.

Ademais, a formação inicial e contínua de professores(as) interseccionada a EREER com vistas à insubordinação criativa para implementação do artigo 26-A é política pública de promoção da igualdade racial em todos os níveis e modalidades do ensino. Requer compromisso ético e político de todos(as) profissionais da educação, instituições e sistemas de ensino para o

enfrentamento das diferentes formas de preconceito, discriminações raciais e do racismo, em favor dos princípios democráticos, humanizadores e de justiça social.

Essa política demanda para a sua concretização ações pedagógicas cotidianas efetivas na escola/sala de aula porque os princípios transformados em práticas pedagógicas traduzidos intencionalmente pelas práticas docentes para a EREER confluem com os processos constitutivos de aprendizagens, conhecimentos, atitudes, valores para emancipação das mentalidades colonializadas.

O caminho até aqui percorrido apontou processos formativos para a EREER constituídos pelas práticas pedagógicas e saberes de experiências dos(as) professores(as) produzidos na encruzilhada, entre a dimensão pessoal e profissional, individual e coletiva. No entanto, resta saber se as práticas docentes advindas do trabalho colaborativo realizado em 2019 passaram a existir como práticas permanentes nas escolas 1 e 2.

Percebemos que a rede pública municipal de Sorocaba se mostra como campo fértil de investigações sobre o seu compromisso com a EREER. Neste sentido, a pesquisa em tela aponta para novas questões, identificando a necessidade de se investigar como esta rede dialoga com as práticas pedagógicas para a EREER no âmbito de toda matriz curricular do Ensino Fundamental. Afinal, como nos diz Santos, é preciso ver o mundo de onde se está.

Kawo Kabiesile!

REFERÊNCIAS

- ADJA. **Entrevista I**. [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (59:58 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.
- AFRIKA, Mwana. **Escrita africana antiga**. 2021. 1 vídeo (4 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=LLkfYSHZB5w>>. Acesso em: 23 de out. 2021.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo, SP: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- Alunos evangélicos recusam trabalho de cultura africana. **Paulopes. 2012. Disponível em:** <<https://www.paulopes.com.br/2012/11/alunos-evangelicos-se-recusam-a-fazer-trabalho-sobre-cultura-africana.html#.YtRXHXbMLIU>>. Acesso em: 17 de jul. 2022.
- AMADO, Jorge. **Tenda dos milagres**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1969.
- BACHA, Maria de Lourdes; STREHLAU, Vivian Iara; ROMANO, Ricardo. **Percepção: termo frequente, usos inconsequentes em pesquisa? ENANPAD**. 30.º Encontro da ANPAD. 23 a 27 de setembro de 2006, p. 1-15. Salvador/BA. Disponível em: <http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/10/enanpad2006-mkta-1332.pdf>. Acesso em: 20 de out. 2021.
- BARBOSA, Joaquim. **(Com)versando sobre as itinerancias formacionais em universidades**. 14ª Live produzida pelo POSEDUC. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bTGx80yeK9M&t=14s>>. Acesso em: 29 de set. de 2020.
- BARBOSA, Josâne Geralda; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação criativa como parte do legado científico de Beatriz Silva D'Ambrosio. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 5, n. 13, p. 261-276, 28 jun. 2020. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7468>>. Acesso em: 15 de dez. 2021.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. A identidade racial em crianças pequenas. In. BENTO, Maria Aparecida Silva (org.) **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos jurídicos, políticos e conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.
- BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Irany. (org). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Prefácio Kabengelê Munanga. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Boas práticas pedagógicas e de gestão do prêmio educar para a igualdade racial e de gênero. In. **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios**. SESC, Departamento Nacional. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Irazy. (org). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Prefácio Kabengelê Munanga. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CARONE, Iray. Branquitude: o lado oculto do discurso sobre o negro. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Prefácio Kabengelê Munanga. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

BOMANI. **Entrevista II**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:52 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

BOTELHO, Denise, NASCIMENTO, Wanderson Flor do. Educação e religiosidades afro-brasileiras: a experiência dos candomblés. **Participação**, Brasília, n. 17, jan. 2012. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/article/view/5991/4956>>. Acesso em: 15 de out. 2021.

BOZONNI, Isabela Custódio Talora *et al.* **PIBID UFSCar: uma parceria colaborativa entre universidade e escola**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

BRAGA, Gesline Giovana. **A capoeira da roda, da ginga no registro e da mandiga na salvaguarda**. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. 2013. Disponível em: <<https://editalequidaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>>. Acesso em: 05 de mar. 2020.

BRASIL. Lei 10.639, de 9 de janeiro de 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**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

BRASIL. 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**. Disponível em: >http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639>. Acesso em: 09 de fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 4ª edição, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 07 de fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

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

BRASIL. Parecer CNE /CP 3/2004, de 10 de março de 2004. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: 08 de jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE / CP 1/2004, 17 de junho de 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: 09 fev. 2021.

CADDY. **Entrevista III**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (52:47 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

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

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <<https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>>. Acesso em: 09 de jun. 2022.

CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara por Sueli Carneiro. **Portal Geledés**, 2004. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>>. Acesso em: 31 de maio 2021.

CARREIRA, Denise. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **SUR - Revista Internacional de Direitos Humanos**, v.15 n.28, 2018, p. 127 - 137.

CARREIRA, Gabriel F. N. Uma contribuição crítica a reflexão pedagógica e aos cursos de licenciatura. **Estágio supervisionado em Ciências Sociais: discutindo o ensino de Sociologia no ensino médio**. 2013. Disponível em: <<https://escsunicamp.wordpress.com/category/uncategorized/>>. Acesso em 17 de jul. 2022.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. **João de Camargo, o homem da Água Vermelha**. Maringá, PR: A.R. Publisher Editora, 2020.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. **Tá vendo aquele edifício, moço?** Lugares de memória, produção da invisibilidade e processos educativos na cidade de Sorocaba. Maringá, PR: A.R. Publisher Editora, 2018.

CAVALHEIRO, Carlos Carvalho. **Vadios e imorais: preconceito e discriminação em Sorocaba e Médio Tietê**. Sorocaba, SP: Create Editora. 2010.

COSTA, Anna Maria Ribeiro Fernandes Moreira da; SILVA, Giovani José da. **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

D'AMBRÓSIO, Beatriz Silva; LOPES, Celi Espasandin. Insubordinação Criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **Bolema**, Rio Claro (SP), v. 29, n. 51, p. 1-17, abr. 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/XZV4K4mPTfpHPRrCZBMHxLS/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

DESLAURIERS, Jean Pierre; KÈRISIT, Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 127-153.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra. 2021.

DIOP, Cheikh Anta. **A origem africana da civilização: mito ou realidade**. Lawrence Hill & Co., 1974. Disponível em: <<https://www2.unifap.br/neab/files/2018/05/Dr.-Cheikh-Anta-Diop-A-Origem-Africana-da-Civiliza%C3%A7%C3%A3o-ptbr-completo.pdf>>. Acesso em: 20 de set. 2021.

EFUA. **Entrevista IV**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (50:51 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

ESCOLA do Cajuru faz projeto sobre preconceito. **Jornal Cruzeiro do Sul**, Sorocaba, 25 nov. 2005. Cidades, p. A-8.

FERREIRA, Tiago. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. **Portal Geledés**. 16 de jul. 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/eugenia-no-brasil-movimento-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>>. Acesso em: 18 de jul. 2022.

FONSECA, Dagoberto J.; NASCIMENTO, Alessandra Santos. Classificações e identidades: mudanças e continuidades nas definições de cor ou raça. In: PETRUCCELLI, José Luiz; SABOIA, Ana Lúcia. (org.) **Características étnico-raciais da população características e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE. 2013. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, 2). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

FRANCISCO, Daniela Andrade. **Entrevista X**. [ago. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (79:06 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

FRANCISCO, Daniela A. Projeto “No Caminho do Sol e o mundo do faz de conta acontece”. Disponível em: <<https://nocaminhodosal.com.br/o-mundo-do-faz-de-conta-acontece>>. Acesso em: 23 de fev. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, Set./Dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GASPARI, Maria Luiza Paineli da Silva. **Entrevista XI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (51:25 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

GAPY, Leila. Quilombinho forma professores para ensinar cultura dos negros. 2012. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/quilombinho-forma-professores-para-ensinar-cultura-dos-negros>>. Acesso em: 31 de maio 2021.

GIFFONI, Maria Amália Correa. Considerações históricas sobre as danças sociais no Brasil. In: **Revista do Arquivo Municipal**. São Paulo, vol. 182, p. 125-161, jul – dez, 1970.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: Caminhos Abertos pela lei 10.639**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 39 – 62. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000376.pdf>>. Acesso em: 20 de maio 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alessandra Borges. (orgs.). **Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, nº 92/93 (jan./jun.). 1988. p. 69-82.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial: o ideal, o pacto e o mito. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. no 2001, n. 61, p. 147-162, 2001.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997.

IBGE. **Características Étnico-raciais da População características e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE. 2013. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, 2). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 17 de abr. 2020.

IBGE. **Cidades e estados, 2021**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/sorocaba.html>>. Acesso em: 16 de jan. 2022.

IBGE. **Dados da Pesquisa por Amostra de Domicílios. 2016**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos>>. Acesso em: 16 de out. 2021.

IBGE. **Educação: Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade**. Sorocaba: IBGE, 2010. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/sorocaba/panorama>>. Acesso em: 17 de out. 2021.

INSTITUTO DA MULHER NEGRA. **A educação de meninas negras em tempos de pandemia**: o aprofundamento das desigualdades. Org. Suelaine Carneiro. São Paulo: Geledés, 2021. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2021/04/A-educacao-de-meninas-negras-em-tempo-de-pandemia.pdf>>. Acesso em 20 out. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. Histórias de vida e formação: Suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. W. A entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. 90-113.

KWAME. **Entrevista V**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (23:05min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

KLLISYS, Adriana. Jogos de tabuleiro do mundo: Mancala. [S.I.]: **Caleidoscópio, brincadeira e arte**. 2017. Disponível em: <https://www.caleido.com.br/uploads/2/2/8/0/2280950/jogos_de_tabuleiro_do_mundo_mancala.pdf>. Acesso em: 17 de ago. 2021.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEFEVBRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

LIMA, Mano. **Dicionário de capoeira**. 3ª ed. Brasília: Conhecimento Editora, 2007.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOGUN-EDÉ, Nivaldo. **Entrevista IX**. Bâbálòrìsà (babalorixá) Nivaldo Bernardo de Moura, Sacerdote de Candomblé - Nação Ketu, professor da Rede Estadual de Educação, fundador e dirigente do Ilé Alaketu Asé Omó Logúnèdè, templo reconhecido como Patrimônio Cultural Imaterial da cidade de Sorocaba-SP. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (45:36min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

MAI. **Entrevista VI**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (56:26 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

MALIKA. **Entrevista VII**. [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (39:21 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

MARTINS, Edna; MENEZES, Marizilda dos Santos. Panos Adire e elementos da linguagem visual: um olhar além das fronteiras ocidentais. **Educação Gráfica**. v. 20 – n. 01, p. 25-40. 2016. Disponível em: <http://www.educacaografica.inf.br/wp-content/uploads/2016/06/05_PANOS-ADIRE_25_39.pdf>. Acesso em: 07 de nov. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco *et al.* Educação das relações étnico-raciais negras: atuação de professores da rede pública de ensino da região de Sorocaba-SP. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n° 52, p. 340-356, set 2013. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/312640547_Educacao_das_relacoes_etnico-raciais_negras_atuacao_de_professores_da_rede_publica_de_ensino_da_regiao_de_Sorocaba-SP>. Acesso em: 31 de maio 2021.

MATOS, Daniel Abud Seabra; JARDILINO, José Rubens Lima. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Revista Educação & Formação**. [S. l.], v. 1, n. 3, p. 20–31, 2016. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111>>. Acesso em: 20 set de 2021

MATTA, Roberto da. Notas Sobre o Racismo à Brasileira. In. SOUZA, Jessé (org).

Multiculturalismo e racismo; uma comparação Brasil-Estados Unidos. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/523070157/1997-SOUZA-Jesse-org-Multiculturalismo-e-Racismo-uma-Comparacao-Brasil-Estados-Unidos-trechos>>. Acesso em: 20 de mar. 2021.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MONTEIRO, Rosana Batista. **A educação para as relações étnico-raciais em um curso de Pedagogia: estudo de caso sobre a implantação da resolução CNE/CP 01/2004**. 2010.

Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas Programa de Pós-Graduação em Educação São Carlos, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, UFSCar, 2010.

MONTEIRO, Rosana Batista; NAKAYAMA, Bárbara C. M. Sicardi. O PIBID como estratégia de implementação das DCNERER nos espaços da formação docente, na universidade e nas escolas. **Revista ABPN**, v.12, n.º 32, março – maio 2020, p. 140-160.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro Brasileiro**. Série Fundamentos. São Paulo: Ed. Ática. 1988.

MUNANGA, Kabengele. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**. Prof. Dr. Kabengele Munanga.

Cadernos PENESB. 2013. 1 vídeo (49 min). Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=7FxJOLf6HCA>>. Acesso em: 17 de mar. 2020.

MUNANGA. Kabengelê. **Negritude usos e sentidos**. Coleção Cultura Negra e Identidades. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

MUNANGA. Kabengelê. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Coleção Cultura Negra e Identidades. 5. ed. rev. amp. -- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. O Quilombismo: uma alternativa política afro-brasileira. 2º Congresso de Cultura Negra das Américas, **AFRODIASPÓRICA**. Ano 3. N° 6 e 7. Panamá: 1980. Disponível em: <

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4408009/mod_resource/content/2/NASCIMENTO-Abdias_O%20Quilombismo.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2021.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **O tempo dos povos africanos**. Suplemento didático da linha do tempo dos povos africanos. IPEAFRO - SECAD/MEC – UNESCO. Ministério da

Educação – MEC / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD, 2007.

NAWAL. **Entrevista VIII** [jul. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (32:59 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

NETO, Viana P. B.; COSTA, Maria da C. C. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**. Centro de Educação – UFPE. Recife – Pe. n. 2. jul./dez. 2016, p. 76-99. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/viewFile/110269/22199>>. Acesso em: 29 de ago. 2020.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social. Revista de sociologia da USP**, 2006, v. 19, n. 1, p. 287-308.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. In: **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios**. SESC, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.-out./2019, p. 53-70.

NÓVOA, Antonio. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antonio; FINGER, Mathias (orgs.) **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 107-130.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António, coord. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. pp. 13-33.

NÓVOA, António. Devolver a formação de professores aos professores. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES** 11 Vitória, ES. a. 9, v. 18, n. 35, p. 11-22, jan./jun. 2012.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v.47 n.166 p. 1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2019. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 20 de set. 2020.

OLIVEIRA, Andréia Aparecida. **O movimento negro e a Lei 10.639/2003**. Biblioteca Sorocabana: educação, v. 2. Sorocaba, SP: Crearte, 2006.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios. In: **Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios**. SESC, Departamento Nacional. – Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Redes de conhecimentos e práticas emancipatórias no cotidiano escolar - GRPesq Currículo e Cotidiano Escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; AMORIM, Antonio Carlos. **Sentidos de currículo:** entre linhas teóricas, metodológicas e experiências investigativas. Campinas: GT Currículo, Anped, 2005. p. 24-27. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro_Digital_Amorim2006.pdf>. Acesso em: 30 de maio 2021.

OLIVEIRA, Paulo. **Documento do PIBID.** Mensagem recebida por opmaylasky@gmail.com em 01 de out. de 2018. Refere-se ao relatório emitido pelo prof. Dr. Paulo César Oliveira (professor coordenador do subprojeto Matemática) sobre a reunião entre coordenação de área e bolsistas, realizada em 20 de setembro de 2018.

OSÓRIO, R.G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: PETRUCCELLI, José Luiz; SABOIA, Ana Lúcia. (org.). **Características Étnico-raciais da População características e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE. 2013. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, 2). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 17 de abr. 2020.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos de Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15. 1989.

PESSOA, Mônica. Existe um segredo entre nós: a trajetória do djéli Toumani Kouyaté. **História Oral**, v. 22, n. 1, p. 288–319, 2019. Disponível em: <<https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/889>>. Acesso em: 2 de jul. 2022.

PETRUCCELLI, José Luis. Autoidentificação, identidade étnico-racial e heteroclassificação. In: PETRUCCELLI, José Luiz; SABOIA, Ana Lúcia. (org.). **Características Étnico-raciais da população: características e identidades.** Rio de Janeiro: IBGE. 2013. (Estudos e Análises. Informação Demográfica e Socioeconômica, 2). Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 17 de abr. 2020.

PINHEIRO, Rosa Aparecida; SANT'ANA, Izabella Mendes; SILVA, Fernanda Keila Marinho da. A formação continuada de supervisores do PIBID: ACIPE como espaço formativo e de interdisciplinaridade. In: BOZZINI, Isabela C. Talora *et al.* (org.) **PIBID UFSCAR: uma parceria colaborativa entre universidade e escola.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018, 247 p.

PORANDUBA. Poranduba 104: Bonecas Abayomi. Entrevistada: Lena Martins. Entrevistador: Andriolli Costa. 16 ago. 2021. *Podcast*. Disponível em: <<https://coleccionadoresacis.com.br/2021/08/16/poranduba-104-bonecas-abayomi-com-lena-martins/>>. Acesso em: 06 de nov. 2021.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005, p.117-142. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 23 out. 2021.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandira, 2021.

RODRIGUES, Bruno. “Matheus Maylasky” realiza atividades Étnico-raciais. **Agência Sorocaba de Notícias**, 2019. Disponível em: <<https://agencia.sorocaba.sp.gov.br/matheus-maylasky-realiza-atividades-etnico-raciais/>>. Acesso em: 03 de fev. 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, 2007, n. 79. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrge/?lang=pt>>. Acesso em 20 de set. 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação**. Trad.: Mouzar Benedito. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os Nagô e a morte**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Milton. Palestra realizada no ano de 1995 pela Faculdade de Serviço Social – UERJ, publicada na plataforma do YouTube, em 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=A5-JOTyK-ds>>. Acesso em: 10 mar. 2020. Transcrição elaborada por Cristiano das Neves Bodart. Blog Café com Sociologia. 2016. Disponível em: <<https://cafecomsociologia.com/texto-inedito-e-incrivel-do-grande/>>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

SANTOS, Milton. Ser negro no Brasil hoje. **Folha de São Paulo**. São Paulo. 2000. Seção "Brasil 501 d.C.", Mais!, nº 25.967 - Ano 80, p. 14 Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0705200007.htm>>. Acesso em 10 de mar. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”**: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 160 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-21052012-154521/pt-br.php>>. Acesso em: 17 de jun. 2020.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, 2014. p. 83-94. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/ZFbbkSv735mbMC5HHCsG3sF/?lang=pt>. Acesso em: 15 jun. 2020.

SILVA, Jaime Balbino da. **Entrevista XII**. [out. 2021]. Entrevistadora: Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro. Sorocaba, 2021. 1 arquivo.mp4 (20:42 min.). A entrevista na íntegra encontra-se transcrita no Apêndice desta dissertação.

SILVA, Lucas César Rodrigues da; DIAS, Rafael de Brito. As tecnologias derivadas da matriz africana no Brasil: um estudo exploratório. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26. Jul.

2020. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/28089>>. Acesso em: 02 de ago. 2021.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e educação das relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, Marcus Vinicius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alessandra Borges (org.). **Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVEIRA, Hélder Eterno. Memórias sobre o PIBID: concepções, criação e dinâmica de funcionamento. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 2 - Especial, p. 50-62, jan./jun.2017. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/215>>. Acesso em: 04 de fev. 2021.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África, I: Pré-história ao século XVI**. Coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha, Mariana Blanco Rincón, Muryatan Santana Barbosa. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227007>>. Acesso em: 26 de abr. 2021.

SOROCABA. Deliberação CMESO Nº 05/2018, de 28 de novembro de 2018. **Atualiza Normas para garantir a implementação dos artigos 26-A e 79-B da Lei N. 9394 de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), no Sistema Municipal de Ensino do Município de Sorocaba**. Disponível em: <http://www.cmeso.org/wp-content/uploads/2019/02/Deliberacao-CMESO-05_2018.pdf>. Acesso em: 17 de out. 2021.

SOROCABA. CME - **PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) 2015-2025, de junho de 2015**. Disponível em: <<https://www.sorocaba.sp.gov.br/pme/wp-content/uploads/sites/35/2015/06/Plano-Municipal-de-Educacao-Documento-final.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SOROCABA. Lei N. 11,133, de 25 de junho de 2015. **Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sorocaba/lei-ordinaria/2015/1114/11133/lei-ordinaria-n-11133-2015-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-pme-do-municipio-de-sorocaba>>. Acesso em: 17 de out. 2021.

SOROCABA. **Marco Referencial Rede de Ensino Municipal**. 2017. Disponível em: <<https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/wp-content/uploads/sites/3/2017/02/marco-referencial.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2020.

SOROCABA. **Escolas Municipais**. 2021. Disponível em: <<http://https://educacao.sorocaba.sp.gov.br/escolasmunicipais/>>. Acesso em: 25 de jun. 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/11344>>. Acesso em: 1 de jul. 2022.

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

SOUZA, Neusa Santos. **Um grito parado no ar**. Entrevista de Neusa Santos Souza ao Programa Espelho, 2020. 1 vídeo (21 min). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=V4WHFs8PGm0>>. Acesso em: 14 de mar. 2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: vozes, 2005.

TENDLER, Sílvio. Documentário: **O mundo global visto do lado de cá**. YouTube, 2001. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-UUB5DW_mnM>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - ROTEIRO UTILIZADO NAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

TÓPICO I: O “desvelar de si”

Refere-se ao perfil do (a) pesquisado (a). (Quem é o (a) narrador (a)? Nome, idade e o contexto sociocultural que pertence; declaração racial espontânea - autodeclaração - IBGE; percurso profissional (educação); formação que contribuiu com o desenvolvimento das experiências para a Educação das Relações Étnico-Raciais).

TÓPICO II: “As aprendizagens preliminares”

Referem-se à identificação do “saber de experiência”, construído na trajetória profissional sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, em especial, as práticas pedagógicas para a EREER vivenciadas a partir do PIBID 2019. (Interesse e saberes sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais no ambiente escolar. Relação com os estudantes, pares, equipe gestora, professores(as) do Ensino Superior, no contexto da escola onde se vivenciou as experiências sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, em 2019).

TÓPICO III: “As aprendizagens potencializadas”

Pretende compreender como o saber de experiência sobre a EREER se constituiu em processos formativos na relação com o conhecimento produzido pelas vivências potencializadas no encontro com o PIBID. (Procura-se perceber o antes e o depois do trabalho realizado em 2019 para a Educação das Relações Étnico-Raciais; o sentido da Educação das Relações Étnico-Raciais para o(a) professor(a) e qual é a mensagem deixada para os(as) professores (as) iniciantes sobre a EREER).

APÊNDICE 2 - ENTREVISTA I CONCEDIDA POR ADJA ATRAVÉS DO *GOOGLE MEET*, EM 22 DE AGOSTO DE 2021.

Eu me chamo Adja, tenho 45 anos, farei 46 em julho, sou professora pedagoga, professora também de História, tenho uma pós-graduação em Metodologia do Ensino de História, isso reflete meu amor pela História, pelo conhecimento do passado para que percebamos o momento em que vivemos. Tudo que vivemos hoje é reflexo do nosso passado. Sou professora da rede municipal de ensino e quando, em 2019, com uma sala de 4º ano do ensino fundamental, tive o prazer de receber em minha sala um grupo da UFSCar de PIBID, esse grupo abriu bastante a forma como eu poderia iniciar a trabalhar o assunto das Relações Étnicas com as crianças. Inicialmente, eu tive certo receio de trabalhar a religiosidade das etnias africanas, mesmo sendo elas as nossas, hoje, reflexos delas do sincretismo religioso dos africanos. Mas as crianças adoraram. Começamos pela parte física, geográfica da África, a importância do início da humanidade no continente, o desenvolvimento e fomos avançando com a cultura da etnia dos povos africanos, até chegar o momento realmente da religiosidade, esse momento eu percebi que o preconceito é dos adultos. Porque as crianças se entregaram de tal forma que elas amaram a atividade, eles se entregaram aos jogos, as brincadeiras, elas interagiram e foi um fato tão gostoso com a sala em que eu era docente, que eu me senti no dever de repassar para os outros 4^{os} anos que não estavam recebendo esse projeto e da mesma forma as crianças adoraram, mesmo sem ter tido essa parte antecedente do desenvolvimento, a parte histórica, eles amaram essa parte. Isso me deu a certeza que esse conteúdo, essa vivência é muito importante no Ensino Fundamental não só na disciplina de História. Ela pode ser, inclusive, transposta para um projeto interdisciplinar grande como Arte, Língua Portuguesa, Geografia, História e, até mesmo, Matemática com jogos que é da cultura africana. E esse trabalho é muito rico para as crianças porque elas começam a ver um novo modo de cultura, uma cultura que elas não têm contato, porque o que elas têm vem do preconceito do adulto e essa pureza das crianças é muito bem aceita quando trabalhamos essas relações e esse trabalho pra mim foi extremamente gratificante.

É difícil essa pergunta por que na realidade todos somos tudo, para uma documentação a gente é obrigada a se autodeclarar branca, mas eu não me considero branca. Porque todos nós temos múltiplas etnias, carregamos desde quando os portugueses chegaram ao Brasil, nós fomos nos mesclando, tanto à cultura, quanto nas diversas áreas, mas principalmente a cultura. Trazemos um pouco de cada cultura.

Eu me formei em 2014 pela UNISO. Pra mim foi muito rica a experiência de estágio que eu tive. Eu fiz estágio na Sala de Leitura do SESI, inclusive a minha responsável, orientadora do estágio, que era a bibliotecária, ela é negra. No início, a gente ficava com medo, mas ela dizia: eu sou negra mesmo. Ela me contou muito das dificuldades que ela passou. Ela é uma pessoa fantástica, maravilhosa, inteligentíssima, profissional, fantástica, como contadora de História, como bibliotecária e eu percebi que, pela cor da pele, ela foi muito discriminada, isso trouxe muita reflexão para mim. Assim que eu terminei a minha graduação, eu comecei lecionar em Tapiraí, Porto Feliz, Tatuí, Iperó, Sorocaba. Lecionei na escola, uma escola municipal que pertence o município de Iperó, mas que pertence, fica dentro da Fazenda Ipanema, que atende as crianças do assentamento que tem na Fazenda Ipanema. Isso também foi uma experiência muito rica para mim. São crianças que vivem em contato com a natureza, a cultura deles é um pouco diversificada da nossa, este foi um grande fator de direcionamento para mim. A partir do momento que eu comecei na Prefeitura de Sorocaba, em 2015, eu comecei a fazer a graduação, a licenciatura em História e isso também me deu uma ânsia, sangue nos olhos em aprender e direcionar, e eu amo História, eu amo essa parte de... O que aconteceu no passado para sermos o que somos hoje, quais são os documentos que nós temos para comprovar isso, para realmente falarmos com certeza, certeza nunca temos, mas com convicção de que estamos no caminho certo. Terminando a faculdade, a graduação de História, eu fiz Metodologia do Ensino de História, onde foi tratado em um tópico as Relações Étnico-Raciais, e eu tive a graça de trabalhar na escola Municipal Matheus Maylasky onde a minha orientadora pedagógica inseriu o programa na sala do 4º ano que eu lecionava e foi um ano maravilhoso. As crianças não viam a hora que chegasse a aula de História, se acontecesse alguma coisa que atrasasse a aula ou alterasse o dia, eles ficavam arrasados porque eles adoravam o conteúdo em cima de jogos, em cima de cultura, música, trabalho manual e no final nós fizemos uma exposição. Fizemos uma bonequinha Abayomi, eles amaram e isso foi muito rico para eles, eles levarão como crianças, como adulto isso para a vida toda. Essa experiência que eles tiveram foi muito rica e para mim também, como professora. Como docente acrescentou muito à minha prática e contribuiu muito com a forma de reproduzir no futuro, adaptando com crianças de outra faixa etária e sempre semeando esses pensamentos e essas ações porque a partir de nós como educadores, nós somos o modelo para essas crianças. Nós, fazendo essa entrada com a cultura nas Relações Étnico-Raciais eles vão se abrir, vão reproduzir isso na vivência deles e nos contatos que eles têm e virão a ter.

Um impacto positivo muito grande. Assim... Foi um trabalho que eu quero refazer com outras salas, com outras crianças, eu quero manter esse trabalho, essa prática, foi um impacto muito positivo, muito benéfico para a prática docente mesmo.

Foi a partir do momento que foi passado pela história dos povos, trabalhamos algumas etnias e a cultura dessas etnias, passando para a parte da mitologia, fazendo algumas associações, com outras divindades, por ser uma religião politeísta com outras divindades de outros povos que até as crianças conheciam. Então na hora que a gente falava no Thor... Elas falavam: ah! Eu sei quem é o Thor... Porque é o Odin... Elas diziam: eu sei quem é o Odin... Então eles começaram a fazer associações... a Iara do “Sítio do Pica-Pau Amarelo” ... Então eles começaram a associar... Isso foi uma coisa muito leve... Das três salas, só teve uma criança que veio fechada e que deu a resposta: não..., mas eu sou de Deus... Eu sou de Deus... Mas é um número muito pequeno. Um por cento de tudo que foi trabalhado, na verdade menos que um por cento. Foi um trabalho que foi muito rico e muito bem recebido com muita receptividade mesmo por parte das crianças. E foi até gostoso para os adultos porque os outros professores que não participaram do projeto quando assistiram a explanação... “Ai que legal, Adja! Ai que legal!”. Foi produtivo para eles também... Aí a gente ver a importância e a riqueza, o quanto foi produtivo esse trabalho com as crianças.

Eu gostei tanto da experiência e de como as crianças demonstraram a satisfação naquele tipo de aula, naquela explanação que foi feita com slide, com ilustrações, que eu pensei nas outras crianças também. Eu pensei nas outras crianças e disse: eles também têm o direito de assistir isso e conhecer essa parte. Aí eu conversei com as professoras, elas autorizaram, marcamos um dia e fizemos a apresentação e foi muito gratificante, foi muito leve, foi muito rica em conhecimento e interação, porque eles participam muito, eles participaram, eles deram opinião deles, eles conversaram, interagiram, foi um trabalho muito rico realmente.

Teve uma exposição, foi feito jogos confeccionados por eles mesmos, as atividades confeccionamos depois de trabalharmos a história da Abayomi, cada um confeccionou a sua Abayomi, a confecção de máscaras, pinturas, imagens de jogos, brincadeiras, cantigas que durante o decorrer do ano eles participaram e gostaram muito de se ver como produtores, atores daquele projeto... “Fui eu que fiz! Olha essa Abayomi, fui eu que fiz!” “Fui eu que fiz essa máscara”. “Olha! Eu joguei e ajudei a confeccionar esse tabuleiro”, Então foi assim extremamente produtivo para eles.

Eu não lembro o nome do jogo... Preciso me lembrar nos meus alfarrábios... Teve exposição... Cada um escolheu o Deus que queria pintar da cultura banto e eles pintaram e fizemos a exposição dessa releitura deles. Todos os alunos participaram. Nenhum se negou a

participar. Todos participaram com prazer. As crianças começaram a perceber certas atitudes que, às vezes, um tinha com o outro que chateava, magoava o colega, algumas palavras... Esse trabalho ajudou até nesse ponto de reflexão das crianças... “Eu não vou mais falar, tratar o meu amigo, colega dessa forma. Eu vou ser amigo, eu vou ajudar”. Com os colegas, com os pares, os professores, alguns não concordaram por ser um tema na visão deles com o currículo apertado que nós já temos, com o conteúdo que nós temos que trabalhar com as crianças, que é exigido, esse trabalho iria onerar as horas-aulas e tirar a importância de outros conteúdos, isso na visão dos professores. Mas esse trabalho foi feito interdisciplinar, as habilidades das crianças foram desenvolvidas, os conteúdos... Sou eu quem escolhe e isso foi pensado no projeto interdisciplinar, como eu falei, usando História, Arte, Ciências, Língua Portuguesa e Geografia. A gestão auxiliou muito. A orientadora pedagógica teve uma excelente participação de como tornar o projeto maravilhoso. Deu uma forma de dar maior visibilidade ao que poderia ficar restrita à sala de aula. Isso é importante. Não ficar restrito à sala de aula. Dar a importância que o assunto tem. Isso não parte só do professor. O professor pode ter a ideia, ele pode fazer o projeto, mas ele precisa ter um aval das instâncias superiores e nesse ponto eu tive total apoio, total liberdade e inclusive ajuda, direcionamento nesse projeto pela minha orientadora pedagógica.

Olha... O depois tem um maior crescimento... O depois vai me deixar avaliar a minha prática, refletir sobre ela e retomar novas ações necessárias por alguns detalhes que possam não ter ficado 100% a contento. Então a reflexão, avaliação e a prática, a tomada de decisão para melhoria é de uma valia imensa. “Porque antes eu tinha uma visão”. “Como trabalhar o meu preconceito?” Eu pensava: “Mas o que os pais dessas crianças irão achar? A hora que eu falar de religião o que esses pais irão reclamar”. E do jeito que foi abordado não teve relação alguma. As crianças adoraram, os pais não se incomodaram, houve um crescimento, uma evolução na maneira de pensar e professores que no início criticaram a falta de tempo do conteúdo, chegaram à conclusão de que realmente foi bom, foi legal e não é uma perda de tempo (risos).

O sentido de todos sermos iguais. O que eu sou culturalmente. É o que os africanos são culturalmente. É o sincretismo religioso. É o sincretismo cultural e as pessoas não refletem sobre esse momento, não tornam crítico esse pensamento, mas isso é muito importante e nós professores podemos trazer essa reflexão para as crianças. Coisas que elas não vêm, não têm na casa por conta da própria concepção que os familiares têm, possuem. O professor auxiliando a criança nessa criticidade a perceber que todos tem essa cultura. Todos estão inseridos nessa cultura. Todos vivem esse ambiente de relações étnico-culturais.

Um planejamento mais focado na parte social e cultural inicialmente. É claro que a parte geográfica e histórica é muito importante para as crianças perceberem que o continente africano é muito rico. Ele é vasto e é o berço da humanidade. A partir daí deixar clara a importância... Partimos para a cultura e aumentar a carga horária desse projeto porque hoje para mim foi pouco. Ele poderia ser mais trabalhado. É possível ser trabalhado em todos os anos, desde a alfabetização até o ensino médio, como professora de História a gente consegue pensar no Fundamental II e no Ensino Médio, mas a única coisa que mudaria seria o aprofundamento dessas informações. Mas é muito válido para todos. Poderia ser dado um foco principalmente no 4º e 5º ano pelo esclarecimento que as crianças têm, pela facilidade de conversar e interagir com as crianças, mas é um conteúdo que deve ser trabalhado com todos os anos, até para não ser uma novidade. Ah! Mas a minha professora lá nunca falou isso para mim. Não... Eles vão chegar no 4º e no 5º ano já sabendo do que o professor vai falar, sendo uma continuidade do trabalho iniciado no início do Ensino Fundamental, até mesmo da Educação Infantil (risos)... Tem muita coisa que poderíamos usar também na Educação Infantil... Com jogos, com brincadeiras, com trabalhos manuais... Não com a mesma complexidade e exigência da confecção de uma Abayomi que provavelmente eles não irão conseguir, mas com o trabalho com massinha, com modelagem, os vasos da cultura africana que usamos até hoje. Encenações teatrais com tecido, com música. Poderia ser trabalhado na Educação Infantil.

Trabalhem com coragem. Se dediquem sem medo, fazendo o planejamento interdisciplinar, utilizando todas as ferramentas possíveis... Hoje nós temos jogos... Essa pandemia trouxe muito crescimento no nosso fazer pedagógico, muitas ferramentas novas para ser usadas que podem ser adaptadas nesse projeto, nessa nova maneira de adentrar esse universo das relações étnico-raciais. Isso é importante. Porque se desde cedo começarmos com as crianças a ter contato, deixá-las ter contato com essa cultura, nós melhoraremos muito os futuros cidadãos. A maneira de essas crianças interagirem e refletirem sobre essas relações no futuro.

Jogos... Que hoje nós aprendemos muito a trabalhar com eles. Produzir até jogos geográficos, jogos de associação. História... Trabalhar com vídeos, temos muitos vídeos bons, tendo o cuidado para escolher esses vídeos não por um viés de preconceito porque ainda temos. O currículo oculto, temos que ter muita atenção para ter a visibilidade do que está implícito nesses vídeos e não deixar isso transparecer para as crianças. Vídeos infantis e trabalhos manuais. “Ah! Mas eu não consigo fazer uma exposição”. Podemos fazer uma exposição com painel virtual, muitos artistas africanos podem ser trabalhados, a arte africana é muito rica. Os jogos, a cultura, basta pesquisarmos e trabalharmos em cima desses conceitos para torná-los lúdicos e dessa forma atingir as crianças.

Eles se vêm de uma maneira diferente. Param para se autoanalisar e tentar se enxergar no outro e refletir em si. Porque eles antes não percebiam, então esse trabalho feito com eles trouxe a criticidade, a observação de mim como espelho no outro e as diferenças e semelhanças.

**APÊNDICE 3 – ENTREVISTA II CONCEDIDA POR BOMANI ATRAVÉS DO
GOOGLE MEET, EM 12 DE JULHO DE 2021.**

Essa trajetória do professor Bomani é muito longa, ela começa desde antes do meu nascimento talvez, de mamãe e papai, de quem eles eram e de como vieram para o mundo. Mas, o que eu me lembro muito é de começar a minha carreira política quando eu era metalúrgico, que a gente fez uma greve, eu era do São Francisco de Assis, eu era da Igreja, eu era Franciscano e, em um momento da greve, o pessoal estava sendo desempregado, eu fui na Igreja e disse que e a gente precisava fazer uma campanha para ajudar essas pessoas e o povo lá disse assim que “a gente não faz isso”, e aí foi minha grande decepção com a Igreja, imaginar que eu tinha que ter um outro caminho na minha vida. Aí participei de outros caminhos, conheci a convergência socialista, hoje PSTU, que era chamado na época de Alicerce da Juventude Socialista, fizemos a “Noite do Beijo” naquela época que está aí perdurando até hoje. Fui indiciado na lei de segurança nacional na época, fui do Movimento Secundarista, fui para Campinas militar no Movimento Secundarista de Campinas e a minha vida foi assim, foi uma militância, da passeata, “Anistia Ampla Geral e Irrestrita”, “Eleições Diretas Já”. Então ela começou nesse ínterim. Então esse é o Bomani que vem vindo durante esse longo tempo. Depois de um tempo resolvi ser professor, aos 30 anos de idade, resolvi fazer uma faculdade, casar, ter filhos e ser professor aos 30 anos de idade e porque eu queria trabalhar com criança, porque eu queria ter criança do meu lado, porque criança é vida, criança é um negócio muito bonito, aquele negócio de sinceridade, aquele sorriso bonito. Aí resolvi ser Professor de Educação Física, me formei em 94, trabalhava com foto, filmagem, depois em 2006 entrei no estado como Professor de Educação Física e, em 2008, no Município na área de Educação Física. Foi aí que eu comecei a me dedicar a essa área da educação de verdade, vamos dizer que 100%. Aí foi muito bonito trabalhar com criança. Tem um movimento, Adilene, que eu me lembro assim, que eu dava aula para 2º aninho, 3º aninho, levava as crianças, passeava, e eu percebia que as crianças que eu dava atenção, eram as crianças que mais brigavam comigo, era as que mais brigavam, me chateavam e eu não entendia bem aquilo. O porquê que aquilo acontecia. Aí eu fui perceber que aquelas crianças que me agrediam é porque elas precisavam de mim, elas precisavam enquanto pessoa, precisavam de atenção e atenção que elas conseguiam chamar era essa de cutucar, de brigar, que queria que eu olhasse, e aí eu vi que o negócio era muito humano. Esse negócio de educação é muito humano. É um negócio de amor, de coração, então minha trajetória depois disso, começou assim. Aí teve, politicamente falando, teve a luta das meninas de equiparação, que eu fiquei junto com elas quando entraram em greve eu também entrei, quando elas foram à

Prefeitura eu também fui e todas as passeatas a gente estava junto, as que o Sindicato fazia eu estava junto com elas por considerar que é o meu papel de cidadão, que era meu papel de fazer alguma coisa. Quando entrei no Maylasky, fui dar aula no FUND II, que até esse momento dava aula somente no FUND I, conheci as crianças maiores, pude trabalhar de uma outra maneira e nesses currículos da vida que a gente participou que a gente construiu ficou muito evidente que a nossa relação de sociedade com os negros, com os índios era uma relação muito ruim e que a gente tinha que fazer alguma coisa, desde a época do currículo até a vida nossa, o nosso comportamento com todas essas pessoas. Então quando o novo currículo da BNCC veio para a gente ele, por mais que tenha muitas falhas, mas ele deu um norte bem bacaninha para a coisa. A gente trabalha, por exemplo, lutas, a gente vai trabalhar Capoeira com as crianças 5º e 6º ano é muito evidente e possível à educação étnico-racial trabalhar, quando a gente trabalha a história da capoeira vai ver porque eles inventaram a capoeira, como é que os negros se viravam e como isso funcionou. Então, dentro da história da capoeira, as crianças começam a perceber essa relação étnico-racial de lutas. Então para mim é muito bacana trabalhar nisso. Em 2019 foi o ano que eu cometei com você naquela época que a gente trabalhou o Hino Nacional Brasileiro que é um hino bacana, é um hino bonito, ele foi feito pela burguesia, mas quando você pega a letra dele e começa entender o que ele fala e fazer um questionamento da letra dele, a gente começa perceber assim, o que os alunos falavam, “mas aquilo da letra não está acontecendo no dia de hoje, aquilo não está rolando”. Isso não é uma fala minha, era cutucar e eles falavam da relação da cidadania, das coisas que eles viam inclusive no Hino Nacional que não era só cantar, era entender o porquê, da onde veio, essa relação toda. Então essa nossa escola que a gente tinha no Matheus Maylasky e que a gente está tentando manter nesse ano, apesar dessa pandemia, dessa coisa de doido, mas é aquela escola que discutia que era possível fazer relações, análises, fazer reflexões dessas relações, do porque e qual é o nosso papel enquanto cidadão. Eu acho que é por aí.

Oficial que está lá, eu sou branco. Mas eu sou preto, eu sou preto porque meu cabelo é pixaim, meu cabelo é todo enrolado, inclusive quando eu era moleque, eu ia ao cabelereiro, ele puxava muito o meu cabelo, doía porque meu cabelo é muito enrolado, gente. Aquilo criou um trauma em mim, que nunca mais fui ao cabelereiro. Porque eu tenho cabelo de negro. Eu sou branco, minha pele é branca, não tenho como falar de outra maneira, a minha alma é negra.

Primeiro, com relação ao interclasses, eu desde que cheguei lá tentei dar um caráter democrático para aquilo, para que os alunos decidissem as regras, as modalidades. No começo foi difícil porque eles não entendiam direito, porque precisavam discutir em classe, mas eles

pegaram o jeitinho discutiram em classe e trouxeram novas ideias e eu lembro que em 2019 ficou de ser discutidas lutas para 2020. Então no final surgiram algumas possibilidades, algumas discussões, mas não dava tempo de colocar em prática em 2019 porque estava em andamento. Inclusive na escola tem um documento que fala isso, nessa possibilidade, que tipo de categoria, então começou a ser discutida essa relação de lutas para serem colocadas no interclasses, inclusive as lutas indígenas, por conta que D. trazia todo aquele movimento de lutas indígenas e aquilo ficava meio junto, o interclasses e isso. Então ele funcionou como *start* para a gente começar a pensar na possibilidade de trazer lutas em qual categoria, como iria funcionar. A gente começou a discutir, mas não fechou.

A Mancala entrou na discussão e foi feita uma exposição bem bonita no vagão e quem participou, participou com afinco. Foi bacana isso. Foi uma discussão com os alunos dessa possibilidade de entrar a Mancala porque já estava em um movimento de trazer a Mancala e eles começaram a curtir a entender e a participar daquilo. Ela entrou como jogo de tabuleiro, como Xadrez e Dama. Eles participaram junto enquanto estava fazendo jogos aqui, eles estavam fazendo jogos lá de tabuleiro do lado de lá, na escola. Eles comentaram que gostaram. Porque no começo do ano não estava no Regimento Escolar do Interclasse, ele foi acrescentado em agosto, mas no começo do ano ele não estava não, foi colocado no meio do ano. Foi na própria discussão no movimento da luta contra o racismo. A professora Caddy com o pessoal do PIBID trouxe a discussão da Mancala e fizemos um monte de joguinho, a gente participou em algum momento desse joguinho em alguma reunião nossa de HTPC, que nós montamos para entender como funcionava. Foi um projeto bem bonito. Porque eles gostaram e depois abre a cabeça das pessoas para outras possibilidades de sair do jogo de Xadrez, do jogo de Dama que é um jogo de tabuleiro e veio das elites, dos castelos medievais, alguma coisa assim, para ver a possibilidade da África. Que a África tem tantas coisas boas ou melhores que a Europa, por exemplo, e que não é tão divulgado. Porque a História é contada pelos vencedores e não pelos vencidos. Então os vencidos têm muita coisa boa que não está rolando, mas que é bonito, bem bacana, é um negócio bem colorido. O meu irmão está em São Thomé e Príncipe, ele está fazendo uma campanha por uma mulher lá, uma negra, ele mandou alguns vídeos lindos de lá. As mães amarram os bebês nas costas e saem a dançar e eles participam na rua, eles ficam dançando nas ruas com os bebês nas costas, uma alegria só. É um outro mundo, mesmo naquela pobreza toda, eles trazem alegria que foi aquilo que falávamos no início da nossa conversa. É importante ser feliz. Lutar com certeza, nunca deixar, mas ser feliz, curtir a essa felicidade, curtir a nossa vida, cada momentinho da nossa vida para ser feliz. Acho que é isso essa relação de conhecimento dessas outras atividades que vem da África ou indígena, por exemplo, traz a

felicidade deles. Porque a gente discute muito, por exemplo, quando a gente vai fazer uma avaliação, “que legal, eles fizeram brincadeiras indígenas e brincadeiras africanas”, mas uma das perguntas é: “Por que eles faziam aquilo? É uma simples disputa?” Não, não é uma disputa. É um negócio alegre, eles não ficam assim: “Uhuuu! Venci você, venci você!” Não, eles fazem assim, “que legal, você venceu bacana” e ponto. Não a relação de “eu estou diminuindo o outro”. Eles percebem uma outra cultura, de vida, de ser humano. Eu imagino mais ou menos por aí.

Eu pessoalmente gosto muito mais da cooperação do que da competição. Porque a competição a sociedade capitalista ensina e muito bem isso da importância da competição e a gente enquanto escola tem fazer o contraponto da balança para dizer o quanto é importante a cooperação. O quanto é importante esse processo. Inclusive em uma das discussões que eu fiz com professores de Educação Física com relação aos quatro pilares da educação, eu disse é muito importante, por exemplo, a coletivizar e não só a conviver. A coletivizar que é eu ser coletivo das pessoas, é eu deixar de pensar só em mim e pensar no coletivo. Como são os jogos indígenas e como são os jogos africanos, como são as brincadeiras indígenas e as brincadeiras africanas, não é? Elas são muito dessa relação do coletivismo e não dessa relação da competição. Por isso que é importante esse projeto.

Eu acho que ela é muito humana, Adilene. O curso que mais me despertou, não para as relações étnico-raciais, mas para a relação do ser humano foi metade de um curso que a gente fez sobre “Os Amigos da Maçã”. Ele falava assim: “Olhar para a pessoa do jeito que ela é, escutar a pessoa, fazer com que a pessoa escute a outra, antes de falar dela, antes de magoar, antes de xingar”, e a gente não faz isso com os negros e nem com os índios, hoje em dia, então, nem se fala, essa relação louca que a gente está, principalmente com relação aos indígenas, eles querem tirar toda a Amazônia, aquele negócio todo que não é o foco da nossa discussão, mas é o que está rolando hoje. Isso me preocupa muito enquanto ser humano. Então Paulo Freire, que eu gosto muito de ler, fala muito disso que é o ser humano, enquanto ser humano, enquanto gostar, enquanto amar, enquanto está junto, enquanto coletivizar, usar o coletivo desse mundo e tem muita relação, por exemplo, com a família indígena, por exemplo, a família indígena não é composta por pai, mãe e filho. É composta de todo mundo, então vamos dizer assim que é composta por uma família estendida que tem um pai biológico, uma mãe biológica, mas todo mundo é de todo mundo, todo mundo é filho de todo mundo e todo mundo é pai de todo mundo. Se a gente for fazer essa relação, eu como pessoa mais velha sou pai de um monte de negro, amigos e amigas e eles são meus filhos e eu tenho que tratar eles como meus filhos se eu acredito que essa família é bacana que esse coletivismo é melhor que a família fechadinha. Que ela é

importante também, mas abrir essa família é mais importante, olhar o outro não como uma relação de competir para ser melhor no meu cargo, ter mais dinheiro, mas ajudar vamos caminhar junto. Então essa relação, tanto indígena, quanto negro para mim, ela tem uma relação ampla que é bem humana.

Eu aprendi Mancala em formação de escola, com vocês, com a Caddy, eu não conhecia Mancala. Fui conhecer a Capoeira na vida, com amigos, com filmar, que antes eu fazia foto, filmagem. Filmar a Capoeira, filmar Quilombo, filmar a invasão de Sem Terra, isso eu estava no meio. Isso possibilitou entender esse mundo um pouco mais esse mundo. Olhar de longe, mas estar perto, estar junto. Sentir é uma relação de sentir a pessoa, de sentir o coração batendo, olhar o olhinho da pessoa e enxergar ela como ser humano que está precisando de ajuda, que precisa de nós que a gente precisa deles. Eu acho que é isso.

Eu deixo a mensagem seguinte: Extrapolem isso, extrapolem sua relação étnico-racial, extrapolem isso. Pense no seu amigo professor, no seu colega professor, pense no funcionário que está trabalhando e que, às vezes, a gente passa e nem olha para ele, o funcionário da limpeza, o funcionário que faz a comida, o funcionário da secretaria porque todas essas pessoas têm uma relação étnico-racial branco ou preto que está baseada no capitalismo, que está baseada na competição de eu pisar em cima do outro. Então quando a gente olhar para as pessoas de maneira diferente, a gente compreende o mundo de maneira diferente. Eu acho que essa palavra COLETIVIZAR é muito importante, transgredir essa família, fazer essa família ser muito grande, olhar o seu aluno como sua família, olhar o outro professor como sua família, olhar o funcionário como sua família também para que você cumprimente: “Oi! Bom dia! Boa Tarde! Olá! Tudo bem? Como é que você vai?”. Porque a escola funciona muito melhor quando você tem essa relação de amor, amizade, de carinho, porque se cria uma energia muito bonita e essa energia vai e volta. Volta para você. Eu te garanto, professor que está entrando agora, que essa energia volta para você. Então o falar “bom dia”, “boa tarde”, olhar para o aluno. Na hora que for conversar com o aluno abaixar para olhar ele na mesma linha. Não ficar olhando ele muito de cima para baixo, mas olhar, compreender, deixar esse aluno falar, escutar esse aluno porque ele vai te olhar de maneira diferente. Ele vai te olhar como um professor, mas também como um pai que ele está precisando, como um tio que ele está precisando, como um avô que está precisando e aí você vai deslanchar e ser muito mais feliz. Eu imagino isso.

**APÊNDICE 4 - ENTREVISTA III CONCEDIDA POR CADDY ATRAVÉS DO
GOOGLE MEET, EM 14 DE JULHO DE 2021.**

Eu me declaro branca, meu nome é Caddy, aposentada agora no momento, têm seis meses que estou aposentada mais ou menos. Lecionei por vinte sete anos, vinte e cinco no Maylasky, os outros eu lecionei no Leonor e Getúlio Vargas, sempre lecionei em escolas municipais. Dentro do município já fui coordenadora, formadora de professores, assistente de direção, dentro dessa parte foi esse o caminhar. A escola sempre, todos os anos, teve alguma coisa relacionada a Étnico-raciais e todos nós trabalhávamos alguns pontos, algumas coisas, mas um trabalho em grande escala foi esse único que abordou exposições finais, visitas da comunidade, visita do corpo da UFSCar, convidados, foi esse daí, foi um trabalho bem maior com bastante foco. Dois trabalhos, o Adire com desenhos de roupa que a gente transformou para que as crianças construíssem em papel, virou quebra-cabeça, virou quadrinhos. Um jogo da cultura afro também que é o jogo Mancala foi construído pelos alunos e em parceria com a turma que eram os bolsistas da Faculdade de Matemática também.

Ela iniciou em um trabalho conjunto com os formandos de Pedagogia da UFSCar que estavam também na nossa escola. Então um das atividades que o grupo de matemática fez durante o ano, porque foram feitas várias outras, foram esses dois trabalhos com a cultura africana, foi bem legal, os alunos gostaram muito tanto do jogo, como desse mais artístico que era formas em linhas, círculos, curvas. Os dois trabalhos foram muito gratificantes e os alunos gostaram muito, tiveram esse conhecimento que não tinham e além de tudo foi estudando também um pouco do pedaço de onde foi tirado esse trabalho. Porque esse trabalho foi feito junto com a professora M. da UFSCar, ela também nos ajudou com esse trabalho, na escolha do que ia montar sobre o tema e como montar, como formar as atividades foram montadas com os próprios alunos, conforme eles fizeram a entrada dessa parte artística que foi o Adire que eles estavam fazendo só em sulfite. Aí começou a ideia de fazer o quadro, de fazer o quebra-cabeça, daí que surgiu a ideia, mas quando os alunos já estavam em prática com a primeira etapa do trabalho. Daí que surgiu a ideia de fazer a outra parte. São os alunos da escola, as crianças mesmo quem estava fazendo a primeira parte que era só o desenho. “Aí o que fazer com o desenho? Só o desenho? O que vamos fazer com o desenho? Recolhe o desenho e acabou?” Daí que veio a ideia. “Não... vamos continuar para que ficasse mais significativo para eles”, porque no caso a cultura que usavam esses desenhos, usavam para fazer roupas, depois eram estampados em tecidos para roupas. Mas isso daí já não caberia para nós, seria muito difícil... Então a gente pensou em fazer o quebra-cabeça, sempre junto com a coordenadora da

nossa escola também, a gente conversando... Vão surgindo outras ideias, vai formando... Junto com a M., os alunos do PIBID vão formando as ideias e saindo outras coisas para poder formar uma exposição. Então o caminhar do Adire foi esse, diferente da Mancala, que já foi pedido para que construísse um tabuleiro. O Adire foi construído junto com as crianças da escola.

A ideia da Mancala já veio com o primeiro professor da UFSCar, do Projeto, que foi o P., ele que já conhecia e depois a gente tem um livro que têm jogos. Tem um livro de atividades e jogos da cultura que seria legal que muitos conhecessem por que... Eu nem sei se as pessoas conhecem. Têm muitas histórias lá e você vai moldando conforme a idade da criança que você está trabalhando... Mas tem bastantes coisas que podem ser escolhidas para que você possa fazer o trabalho. O Jogo foi primeiro desenvolvido com uma turma de 8º ano. Eles estudaram as regras, aprenderam o jogo, junto com o que eu ia passando com os bolsistas. Eles treinaram entre si e começaram a ensinar a escola como um todo. A escola inteira teve a oportunidade de aprender. Até o outro período, o período do FUND I também teve a oportunidade de aprender o jogo, muitos começaram a jogar, tivemos campeonato do jogo no Interclasse. O jogo da Mancala foi posto como um dos jogos do Interclasse para prestigiar mesmo o trabalho feito naquele ano que foi bem pontual, bem legal.

Pelo trabalho do Adire é a simetria, você faz dois, um olhando para o outro que é a simetria, deu para estudar bastante e a gente colocou que eles usassem retas e curvas. Deu para usar bastante essa parte que era dentro de um retângulo, dividido por quadrados, então tudo isso área, então tudo isso dava para usar também na planilha que foi feito o Adire. Dentro dessa figura que eles construíram há um eixo de Simetria. A simetria é todo um conteúdo que nós trabalhamos já com os alunos. Então deu para aprofundar bastante, porque eles estavam fazendo já e depois eles iam fazendo como formou o quadrinho, formou o quebra-cabeça, então eles ficaram bem entusiasmados em fazer as pinturas, têm as cores que eles trabalhavam que contrastassem uma com a outra. Então tudo isso foi desenvolvido dentro do projeto. Quando a gente entra com a Simetria, a gente coloca para eles bem rápido e acabou. Aí não... Teve a prática e para que seu uso. Serviu para algo. Teve um sentido para o que está fazendo. Já no caso da Mancala é um jogo e tem todas as estratégias dentro do jogo. Fora a contagem de não sobrar um quando muda de casa, então isso também é muita matemática dentro dos jogos assim que tem contagem junto.

Depois desse trabalho eu percebi que seria muito mais fácil do que a gente acha. Por exemplo, o que era mais difícil na época... material para que eu pudesse me apegar para trabalhar, então quando a professora M. nos mostrou esse livro, nos deu esse livro, ficou tudo mais fácil. Então é falta mesmo de material que a gente possa ter acesso para buscar o trabalho,

porque depois que a gente viu... Nossa! Lá tinha mais de cem possibilidades... Então ficou até difícil de escolher... Então eu acredito que quando a gente foca, busca o material, não é? O que eles fazem, o que eles têm aí fica fácil... O difícil é a gente não ter em mãos aquele material. Então depois que a gente tem o material, começar a transformar fica muito mais fácil, foi bem legal mesmo. Esse material que a gente tem é um livro que eu tenho ele em pdf. A gente recebeu... É um livro de jogos do mundo, aí você através desse material. Deu para achar Matemática! É rico para trabalhar com jogos. Falou em jogo você tem um monte de possibilidades. Tanto que a gente escolheu um jogo e um não, porque o Adire não, para não ficar só no raciocínio lógico, buscar outro caminho. O material tem jogos do mundo inteiro. Para a escolha da Mancala o professor da UFSCar já conhecia, ele já nos colocou desde o início... Então a Mancala foi por causa do professor que já conhecia, já tinha tido contato... Então a gente foi pesquisar sobre o jogo, sobre as regras, sobre tudo e também a Mancala é um jogo que tem outros nomes e até usar tabuleiros que a gente nem sabia que existia e nem sabia que tem origem. A gente viu o jogo com outro nome e já com tabuleiro aqui no Brasil inclusive. Aí a gente pesquisou e viu que era de origem africana e o Adire também porque dentro daquele livro a gente foi procurar o que envolvia geometria que era também de origem africana. Porque o livro traz de várias origens, tem das Filipinas, Inglaterra, Colômbia, tem da China, tem de vários aqui... A gente chegou nesses dois. A gente foi pesquisar para ver o que tem a ver com Matemática, com a área, inclusive que casasse com o que estava sendo trabalhando para não ficar uma coisa assim... Tenho que fazer... Então que pudesse casar com o que estava se fazendo... Então a gente escolheu os temas e foi estudar sobre para passar de onde vinha, qual era o povo que trabalhava com aquilo. A gente foi estudar essas partes para passar para os alunos da escola do Maylasky, das crianças. Tanto que os alunos do PIBID que eles passavam os comandos e a gente também estudando para ajudar os bolsistas a fazer o trabalho. Então a gente estudava também para poder auxiliá-los com o trabalho. O trabalho foi bem acolhido, a equipe gestora sempre dando o maior apoio, materiais que a gente precisava bastante principalmente para poder trabalhar. Trabalhar com crianças de outro período, os professores cedendo espaço para que a gente pudesse entrar em aula e poder trabalhar com os alunos menores, sempre com a equipe gestora muito dedicada ajudando o tempo todo a gente nesse trabalho. Se não, não seria possível, sem essa ajuda não seria possível porque o material foi todo a escola que nos proporcionou. Então, alguns os bolsistas trouxeram uma parte e a escola proporcionou todo o resto, espaço para exposição, material para montar a exposição, tudo cedido pela escola. A equipe gestora proporcionando para a gente, sempre todo apoio, isso daí

foi o que conseguiu como fazer um trabalho assim que deu tanta mostra, foi com a equipe gestora nos auxiliando, sem a equipe gestora não seria possível.

Sim tudo é possível. O trabalho é possível, o que falta para a gente é informação. Eu acho que o que falta é informação. A gente não tem formação do como. A partir de quando a gente consegue essas informações fica muito fácil... Realmente é buscar informação. Tanto para os bolsistas, quanto para a gente foi de grande valia, porque os bolsistas colocaram dentro do relatório que gostaram muito da experiência e que para eles foi muito, muito válida. Eu havia feito o trabalho junto com outros materiais, mas focando a Matemática foi a primeira vez. Essa foi focando a área da Matemática, as outras vezes foram assim, ajudar um professor que pediu alguma coisa para ele, ou está mostrando alguma coisa. Mas, não um trabalho focando a área mesmo, de disciplina. Eu ainda não tinha feito um trabalho focado assim. Parece que a gente não enxerga o como. Precisa mesmo é estar estudando, tendo as informações, tendo o material para poder fazer o trabalho.

A gente percebe que eles não têm muito... Acham que não eram capazes talvez de ter toda essa cultura, acho que nem sabia que existia tudo isso... Que era tão belo... A partir do momento que a gente passa mostrar isso para eles, é muito importante... Essa parte tão bela... Acho que não tinham ideia, não. Pelo menos as turmas que eu trabalhei... Sabem muito pouco sobre a cultura... Ficam só naquela parte de escravos... De libertação... Talvez... Fica mais só estudando essa parte... Não busca outras formas de olhar, outros estudos... do belo...então a gente focou bem essa parte... Deu esse foco. Eles ficaram bem entusiasmados, perguntavam bastante, tanto que a maioria não tinha ouvido falar do que a gente pegou do povo Yorubá. Eles não tinham ouvido falar e gostaram de saber... Ficaram interessados.

O Mancala saiu da exposição e foi parar nos jogos Interclasse no final do ano. Ele foi uma modalidade dos jogos de raciocínio, entrou junto com Xadrez, Damas e também o Mancala que é um jogo de tabuleiro. A Mancala, eles não conheciam, eles aprenderam o jogo depois da introdução que a gente colocou. Tanto que todos os períodos e todas as salas tiveram a oportunidade de aprender. Os próprios estudantes da escola começaram a ensinar os outros a jogar, eles foram ficando interessados, como que joga, até que virou uma modalidade, como a maioria aprendeu o jogo, aí virou a modalidade.

Que não é tão difícil como parece. Que você busque um foco. Busque alguma coisa que você trabalhe e use com um pouco de criatividade. Se você começar, os próprios alunos quando você está dentro do trabalho vão te ajudar, porque vai aparecendo várias ideias, vários ajustes. É bem mais fácil do que a gente imagina. Então, é não ter medo. É pegar um tema e procurar bastante informação que fica bem mais simples do que a gente percebe, do que imagina. Tanto

foi possível que a gente pegou um jogo e um não jogo. Tudo que vai trabalhar a gente pensa, vamos focar em jogos por conta do raciocínio lógico que é mais fácil para a gente da área. Mas, em todo lugar a gente pode encontrar, tanto que a gente pegou um que não foi jogo e a gente conseguiu fazer toda essa parte. Todo mundo coloca: Matemática tem em todo lugar. Se tem em todo lugar então vamos busca-la, não é? Eu acho que falta um pouco de buscar, se tem em todo lugar. Por que não buscar?

É muito enriquecedor tanto para eles, quanto para a gente. A gente saber que ajudou a eles a ter esse contato, que no começo eles iam de um jeito, depois eles ficaram totalmente diferentes em relação à sala, em relação às crianças, em relação à postura, você vai vendo, você percebe essa diferença e eles gostam bastante, tanto os alunos da escola, quanto os bolsistas gostam bastante dessa interação.

APÊNDICE 5 - ENTREVISTA IV CONCEDIDA POR EFUA ATRAVÉS DO *GOOGLE MEET*, EM 19 DE JULHO DE 2021.

Eu sou Efua, sou professora formada desde 2018 como pedagoga, fiz licenciatura plena em Sorocaba, Faculdade, eu atuo como professora desde 2018, e transitei entre duas prefeituras durante esse tempo, através de contratos temporários por um ano letivo cada um e então, desde o ano passado, desde 2020, ingressei aqui em Piedade. Então a minha experiência profissional como professora vem sempre do sistema público, eu tive experiência no sistema particular, porém ele foi durante o período da faculdade, após formada, eu só trabalhei mesmo no sistema público. Eu atuo na Educação. Trabalhei principalmente na Educação Infantil, porém tive uma experiência no Ensino Fundamental, anos iniciais que foi aí na Escola Municipal Matheus Maylasky. Me declaro branca. Nesses quatro anos após formada, eu estou há três na Educação Infantil, não consecutivos e apenas um que trabalhei com os anos iniciais, eu acho que é assim a parte da Educação Infantil, principalmente, a gente toca em formas de trazer os conteúdos para eles de maneira que precisa ser muito leve e ao mesmo tempo não pode ser muito aprofundada e nem muito técnica. Então aquelas questões que a gente entende, que a gente hoje tem consciência do contexto cultural brasileiro, das questões da origem que nosso país tem, principalmente da colonização e de todos os processos históricos, são coisas que para eles a gente não consegue chegar nesses detalhes. Então a gente traz a Educação para as Relações Étnico-Raciais de uma maneira que eu principalmente trago muito da literatura, da Arte, das ilustrações dos livros, a gente precisa incluir muito a representatividade que essas histórias, essas culturas têm nas nossas vidas de uma forma que eles mesmos enxerguem. Mas sem que nós, ainda nesse momento para essas crianças pequenas a gente não traz de forma mais sistematizada, de uma forma mais técnica, entendendo cada passo, o porquê de cada coisa está aí. Mas que eles se sintam pertencentes nesse momento, que eles percebam que isso faz parte da cultura deles, que isso faz parte do país deles e que eles podem identificar na família ou no contexto do município, nas origens que eles conhecem ali do contexto cultural deles, as tradições, a cultura, as questões dos hábitos, que elas na verdade estão enraizadas em um processo históricos que mais para frente a gente vai entender o porquê que cada uma aconteceu dessa forma. No Ensino Fundamental já é um pouco diferente. A gente enxerga essas relações e aprofundar um pouco mais, trazer para eles mais reflexão. Então, não que exatamente a gente traga posto o que provocou certos hábitos, aquilo que trouxe a cultura ser como é hoje, mas que eles possam enxergar “Por que que ela é assim?” “O que será que aconteceu lá atrás que eu posso enxergar, que eu posso ver uma causa para tudo isso?” Ou coisas que contribuíram para

tudo isso acontecer hoje. Então, sempre que a gente traz esses temas e na verdade precisam ser recorrentes, eles não precisam ser trazidos em um tempo específico, mas sim o tempo todo. Então eu acho que a principal forma de trazer eles para o contexto da Educação Infantil principalmente, é através da Literatura, através da Arte, também da História do município, mesmo que de uma forma leve e lúdica. Muitas vezes essas são formas de puxar esses conteúdos ali.

No Ensino Fundamental a gente teve uma experiência em 2019, na Escola Matheus Maylasky que foi um projeto bem focado na Educação para as Relações Étnico-Raciais, principalmente porque ele foi trazido por alguns estudantes da Universidade Federal de São Carlos em Sorocaba. Eles desenvolveram em conjunto com a nossa escola, não posso citar que foi só a nossa turma, porque foi a nossa escola como um todo. Mas especificamente com a nossa turma que foi a parte que eu participei ativamente, eles trouxeram um resgate muito importante daquilo que as relações étnicas representam hoje na nossa cultura. Então era exatamente isso que eu estava falando. Eles trouxeram a reflexão. Eles trouxeram para os alunos um olhar diferente para aquilo que eles estão habituados. Então as crianças puderam ali enxergar aquilo que eles já conhecem, aquilo que eles já têm na vida deles, que eles já viram na TV, aquilo que já conheceram de alguma forma, aquilo que alguém já contou e saber de onde veio, porque veio, porque chegou até nós, porque até hoje a gente continua trazendo esses hábitos, essa cultura. Então foi um projeto específico que tratava disso, então toda semana ou a cada quinze dias, dependendo do cronograma como era desenvolvido, alguns alunos vinham desenvolver essas atividades. Eles falaram da questão geográfica do continente africano, falaram das origens de brincadeiras, do esporte, da cultura brasileira que tem a sua influência vinda do continente africano, principalmente, e com isso também, claro que não ficou só nesse momento, isolado nesse projeto. Então a partir foi que eu desenvolvi algumas práticas em sala de aula que complementassem essas atividades que eles tinham. E eram principalmente voltadas à Literatura, então nós tínhamos como prática quase que semanal, por um tempo foi quinzenal. Todos os dias eu fazia a leitura de uma lenda africana, depois nós fizemos a leitura de lendas indígenas e assim a gente foi trazendo para eles coisas que eles estavam resgatando, porque muitos ali conheciam as histórias, mas com outro nome, de outra forma, às vezes com personagens diferentes. Eles puderam refletir sobre as origens dessas histórias e principalmente acho que foi bem importante que eles conseguiram refletir sobre questões antropológicas, sobre questões que muitas vezes estão enraizadas no nosso subconsciente, mas eles não param para analisar. Naqueles momentos de leitura eles tinham uma reflexão importante sobre isso. Alguns paravam e perguntavam. Outros já tinham ali algumas certezas, alguns ficavam na dúvida sobre

alguns questões e esse momento era muito rico para eles para que tivessem essa troca de opiniões, de certezas. Mas era uma forma deles trazerem a vivência de cada um deles e terem essa troca, porque acho que era o principal momento de nós fundamentarmos direito, eu acho que é a principal ferramenta que a gente tem para que eles entendam o que realmente é, o respeito pelo outro, pela diferença é entender, é ouvir e também respeitar. É saber que o meu é diferente do dele e a minha crença, a minha opinião, a minha vontade é diferente da dele, mas não importa se é igual ou diferente, nós temos que respeitar. Isso é muito rico, muito importante para que eles possam identificar esses valores através de atividades como essas, que não são apenas conteúdos, elas não tratam apenas de questões cognitivas, mas favorecem o pensamento, a reflexão e trazem as questões humanas, de valores e de princípios muito importantes.

Principalmente a gente precisa identificar mais, além daquilo que a gente já desenvolve. Identificar mais e tentar incluir tudo isso em todos os bimestres. O que acontece é que temos uma herança educacional de ter momentos marcados para cada tipo de conteúdo e durante o ano letivo a gente faz segmentando esses momentos e vai deixando para depois, depois e cada assunto compartimentado, mas principalmente através desse projeto a gente consegue enxergar que aos pouquinhos a gente consegue colocar em cada conteúdo. Hoje, a gente fala muito da BASE, em cada objetivo, habilidade que a gente está trabalhando com os alunos, com aquela turma, a gente consegue incluir. Por isso que eu digo que a Literatura é uma ferramenta muito boa para isso. Porque a leitura a gente usa todos os dias, então é uma forma da gente resgatar e trazer. Algum conteúdo tem algum gancho que você pode resgatar e você pode começar dele um assunto, mesmo que ele não se desenvolva por meses, mas você consegue trazer esse momento ali vivo todos os meses, todos os bimestres, a cada quinze dias, você tem um momento de conversa sobre isso e essas coisas corriqueiras vão trazendo isso de uma forma natural. Durante o ano, as crianças conseguem ter mais domínio desse tipo de conversa, de momento. Então ao longo do ano, eles não vão ter aquele estranhamento de achar que só lá no final do ano a gente vai falar disso. Não têm uma segmentação para falar disso só naquele momento. Então eles podem aproveitar mais. Acho que isso é o principal impacto. Acho que a gente como professor tem a oportunidade de trazer mais conteúdos para eles, identificando essas lacunas, ficando esses momentos que a gente pode incluir esses momentos, essas provocações, esses conteúdos que são mais específicos, mas estão incluídos em um momento maior. Então acho que é isso, enriquecer o trabalho, sem torná-lo exclusivo das Relações Étnico-Raciais, o que acontece muitas vezes como falei no começo. O que acontece muitas vezes é que a gente reserva um momento exclusivo e ele não precisa ser assim, ele não deve ser assim, ele precisa acontecer o tempo todo principalmente por essa questão da reflexão deles mesmos, para a gente trabalhar

as diferenças, a representatividade, para eles identificarem as atitudes no dia a dia na casa, na família, na escola o que acontece muitas vezes os problemas pontuais, que a gente sabe que acontecem, mas ao longo do ano a gente consegue trabalhar com mais leveza do que trabalhar tudo isso em um momento só. O que acontece muitas vezes é de reservarem o 20 de novembro por causa da data do Dia da Consciência Negra ou, às vezes, agora em Maio, dependendo do ano porque se trabalha a abolição da escravatura e dependendo de algumas datas, a gente tem um momento histórico por trás, acontece da gente ter um momento exclusivo para falar sobre isso.

Fazendo um recorte da minha formação ou pré-formação que a gente chama do período da graduação, eu diria que ela foi bem rica no momento em que ela aconteceu, mas ela ainda é bem falha se a gente for parar para pensar nessas questões específicas que a gente pode trazer e incluir. Então, às vezes, a gente enxerga a Educação para as Relações Étnico-Raciais como algo obrigatório que precisa ser falado, mas não tem um norte, como a gente vai falar? Como a gente vai provocar esses alunos? Como que nós podemos trazer no dia a dia? Como essa forma que eu falei para vocês. Eu identifiquei, eu ali enxerguei essa forma de fazer. Mas, geralmente a gente não tem esse direcionamento de como vamos fazer. Não tem uma maneira certa e nem uma maneira errada também de certa forma. Por quê? Primeiro a gente precisa exercitar como estudante naquele momento de formação e depois como professores uma maneira que se adeque ao contexto da nossa turma, da nossa comunidade, ao contexto da nossa escola. Acho que isso é importante, porque personalizar esses momentos... cada um tem uma diferenciação, uma heterogeneidade e são grupos diferentes, não dá para tratar todos da mesma forma. A maneira de tratar esses assuntos também precisa ser adequada ao contexto deles. Além disso, tive uma formação sim, bem importante, que trouxe reflexões importantes, mas que nesse sentido pra mim ficou um pouquinho vaga, depois de formada, depois de começar a trabalhar, comecei ter experiências na escola. Na escola a gente tem Formações em HTPC que contribuem. Aqui em Piedade eu tive algumas referências, a gente teve alguns momentos, conversas e provocações sobre isso. Mas também nada muito específico, muito mais de imersão naquele assunto que requer muito da gente estudar, entender, ferramentas para tratar dele, para tratar desse assunto e, como estava falando, formas de trazer isso para os nossos alunos de uma forma adequada, de uma forma que chegue até ele e que seja efetiva no nosso objetivo. Então basicamente foi isso. Aí na Escola Municipal Matheus Maylaksy a gente teve as formações em HTPCs, nossas tratativas, discussões durante eles com os pares, mas não me lembro de ter tido um curso específico, algo bem voltado mesmo para as Relações Étnico-Raciais e nem assim fora do contexto dos sistemas de educação. Às vezes acontece da gente saber que está havendo uma

palestra em tal lugar sobre tal coisa, ou está acontecendo uma palestra no YouTube sobre tal coisa, mas esse assunto não é um assunto que você recebe sempre sobre isso, que você ouve sempre sobre isso. É um assunto que não é tão valorizado e discutido. Acho que principalmente porque existem grupos muito específicos que falam sobre ele, mas esses grupos não estão ali distribuindo essa informação ou disseminando para que chegue para todo mundo ainda. Ainda estão nichados em alguns contextos. A gente sabe que tem uma discussão muito grande ali na UFSCar, que tem um grupo bom de trabalho ali, mas ao mesmo tempo eu não ouvi falar de algo que trouxesse ali para o grande público, que trouxesse para todo mundo, que fosse aberto e, às vezes, esse tipo de trabalho fica fechado em pequenos grupos.

Eu acho que eu fui muito privilegiada por receber uma turma de estudantes bolsistas que vinham ali trabalhar com a gente que era muito comprometida, eles tinham um tratamento assim específico com os alunos, que os alunos abraçaram muito bem, então os alunos esperavam por esse momento, eles sabiam quando eles iriam chegar, eles sabiam que iam ter uma atividade diferente. E a partir dos primeiros encontros eles foram tendo uma relação com aquelas pessoas, com esses estudantes. Então foi muito bacana de ver como eles recepcionaram o assunto, recepcionaram as pessoas que estavam ali tratando com eles. Eles gostaram muito, principalmente das atividades mais práticas que eles gostam de vivenciar e principalmente no final quando a gente teve uma exposição eles gostaram muito de ver os trabalhos deles sendo expostos, sendo mostrado para todos que estavam ali observando. A escola toda teve oportunidade de ver. Então foi bem gratificante para eles verem que o trabalho deles foi realizado durante o ano e pode ser visto por mais pessoas. Eu acho que principalmente para eles que estavam ali no 2º ano do Ensino Fundamental foi uma forma de ter motivação sobre aquilo que eles estavam fazendo. Porque no primeiro ano, acho que eles não tiveram uma experiência tão marcante assim sobre exposição, sobre um projeto específico, então ao longo do processo, eles não tinha ainda uma visualização, vou ter no final uma exposição, mas quando eles tiveram se sentiram mais motivados para fazer mais atividades, depois que já tinha acabado. Então é legal que eles tiveram essa experiência, essa vivência e para o próximo ano quando eles tiverem um novo projeto eles irão ficar esperando isso. Acho que é um fator motivador. Uma forma de incentivá-los a continuar a dedicação nos trabalhos que eles fazem. A gente teve as atividades sempre orientadas ali pela equipe. A orientadora das meninas do PIBID era a Mai e ela supervisionava, depois ela passava pela orientadora pedagógica B., e assim eu acho que estava ali bem costurado. A gente tinha vários braços para conseguir dar andamento nesse projeto. Não era um projeto que vinha só de fora, era um projeto que elas tinham uma conversa com a escola, elas tinham uma troca para poder realizar ali dentro e dependendo do que elas

realizavam a gente ainda tinha uma continuidade dentro de sala de aula, trabalhando essas questões, conversando a partir daquilo que eles traziam, que às vezes ficava alguma coisa ou às vezes eles mesmos relacionavam quando a gente falava em alguma coisa do conteúdo depois. Então era um diálogo mesmo. Não era algo separado da escola e nem separado do conteúdo. Acabou dialogando com o conteúdo que eles estavam ali vivendo durante aquele ano. Foi praticamente o ano todo, teve um tempinho de recesso, mas foi praticamente o ano todo.

Dependendo do conteúdo a gente conseguia puxar um gancho, principalmente conversas, eu acho que isso facilitou e possibilitou para eles terem uma reflexão muito profunda sobre alguns assuntos. Então não tinham ali conteúdos muito específicos que tratavam ali dos temas, não era ali o foco, mas eles conseguiam relacionar dependendo das atividades que eles estavam fazendo. Eles, às vezes, traziam ali alguma coisa que estava em diálogo em relação com aquilo que eles já tinham visto. A gente acaba conversando e trazendo esse assunto juntos.

No caso a gente tinha três turmas de 2º ano, e a minha turma foi sorteada para ter esse trabalho, então as outras duas turmas não tiveram essa vivência desse projeto e também não tinha como a gente criar uma lacuna no trabalho ali das outras professoras e o trabalho das outras turmas para estender esse projeto para elas porque era algo que vinha dessas estudantes que a gente complementava, ajudava, mas esse momento separado era muito específico da minha turma, não tinha como você fazer isso, interferindo no horário das outras. Então até com a outra turma, que era do 4º ano, eu quase não tinha contato, acho que eu tive uma conversa só sobre o assunto e pra mim o que ficou um pouco falho foi isso. Eu senti falta que as outras turmas do mesmo segmento, do mesmo ano tivessem também acompanhando para que eles também pudessem trabalhar juntos. Eu acho que seria assim mais rico, mais impactante para todos eles, não ficaria assim só em um, claro que isso envolve várias coisas, uma questão de logística, uma questão de quantidade de alunos que vinham para ajudar e tudo mais, então não estava em nosso alcance até porque vinha de fora, não era a nossa escola quem estava realizando o projeto, nossa escola abraçou o projeto. Então a gente tinha assim uma falha, mas não tinha muito que fazer, eu até comentei com as meninas sobre isso, mas também elas não tinham o domínio sobre essa questão, então ficou como sugestão para elas levarem para o programa, para incluir mais turmas para sempre contemplar um segmento de turma, sempre um ano específico ou não deixar que ficasse uma turma privilegiada nesse sentido porque o que parecia, às vezes, era isso, às vezes, a gente tem essa impressão que a turma ali foi escolhida, não que tenha sido escolhida, foi sorteada, não é? Mas aquela turma ficou como escolhida, como sendo objeto do projeto, participante do projeto, mas as outras? Os que puderam trabalhar e elas não tiveram essa oportunidade de receber.

Como eu tinha falado sobre a nossa formação enquanto professores, enquanto estudante e depois como professores, a gente entende o tratamento das questões étnico-raciais de uma forma e quando elas trouxeram esse projeto para a sala de aula e puderam mostrar coisas diversificadas em que os alunos podiam aprender coisas que eles podiam trazer ali no dia a dia de curiosidade que não estava relacionada diretamente ao conteúdo, mas que faziam parte em algum momento do contexto cultural deles e que a gente podia abordar, eu acho que depois do projeto a gente passou a entender que isso é muito mais presente do que a gente achava que era. Então eu passei a identificar mais, a buscar mais, a procurar mais formas e ferramentas de tornar aí mais presente, como eu havia falado sobre a questão da literatura. Agora, ao procurar história, procurar livros, a gente procura já com outros olhos, procura já coletânea que tragam específicas, como eu havia falado da Educação Infantil, a gente trabalha com muitas imagens, com ilustração a gente entende que trazer livros que tragam representatividade que tenham crianças negras, que tenham crianças diversas, que tenham a maior variedade possível de imagens para eles isso é muito importante. Então a gente já não enxerga mais como se fosse ali o comum, agora eu já olho diferente, eu já sei que preciso incluir, eu já sei que eu preciso trazer, e que isso não vai ser só o desenho que eles vão identificar e eles vão perceber. Eu tive uma experiência na Educação Infantil das crianças pequenas perceberem, das crianças falarem esse cabelo é o meu, então durante a imagem, durante a ilustração eles têm esse contato e isso é muito importante. É... eu acho que o projeto ajudou a gente resgatar essas questões, esse olhar diferente, essa apreensão diferente, mas principalmente de enxergar os assuntos, de enxergar as questões interligadas com aquilo que a gente está trabalhando, que a gente está fazendo durante o ano letivo, durante o trabalho em sala de aula.

Ao trazer histórias e ilustrações que são realmente parecidas com eles, não só ilustrações que identificam ali um padrão comum idealizado europeu, eles têm ali como identificar. Eu tive um caso de uma aluna que identificou “olha o cabelo dessa menina é igual ao meu!” então foi esse o contexto. Por isso que eu falo que na Educação Infantil é importante a gente trabalhar além das práticas ali, mas acho que o foco é diferente. No Ensino Fundamental a gente consegue construir algumas atividades, algumas conversas, principalmente através de Roda de Conversa e de diálogos e, ao falar, a gente está ali trazendo alguns assuntos importantes. Na Educação Infantil já fica um pouco para o segundo plano porque eles até falam, mas a gente não consegue aprofundar essa conversa, essa tratativa, então a imagem, o desenho... incluir imagens diversas, incluir imagens representativas para eles nas atividades, durante as histórias, durante as atividades com fantoches, por exemplo, é uma forma de trazer essas atividades mais adequadas para as relações étnico-raciais que estejam ali impactando para eles, mesmo que eles não

percebam, não é? Não é uma coisa específica, a gente traz para eles de formas sutis que eles vão absorvendo, que eles vão chegando, vão encontrando o significado, sem que a gente precise explicar muito é mais intuitivo, é mais fácil deles irem absorvendo.

Eu acho que o principal, eu não consigo desvincular, o principal é entender a nossa origem. Quem é a nossa origem? De onde veio o nosso povo? Quem nós somos? Eu acho que isso é muito importante porque nós não somos quem nós somos sem os nossos ancestrais. Então eu acho que a gente entender o nosso contexto é entender tudo que nós já fomos, tudo que nós somos hoje, tudo que nós podemos ser, e além, lógico, dessa perspectiva, tem a questão do respeito que ela é fundamental e a gente não pode deixar de tratar que infelizmente hoje a gente ainda tem muitas questões problemáticas com isso e elas assim não estão a ponto de mudar de desaparecer amanhã, infelizmente. Então elas são necessárias, principalmente no nosso mundo, são necessárias na escola. Eu acho que além de tratar da nossa origem, de quem nós somos, nós precisamos entender porque vivendo os dias de hoje dessa forma, porque que temos esses problemas e isso é fundamental para quem está dentro da escola principalmente. A gente tem dentro da escola um recorte da sociedade e ela não está desvinculada, ela está ali. A escola depois que passa do portão não vira um conto de fadas, ela reproduz a mesma coisa que está lá fora. Então chegando na escola a gente enxerga os problemas mais de perto, às vezes, só que a gente ali tem a oportunidade de trazer mudança e eu acho que é um dos principais objetivos também da gente não permanecer como sociedade os mesmos e nem seres humanos, humanidade. A gente tem a oportunidade de evoluir! Acho que principal objetivo das relações étnico-raciais na escola é tratar disso, é tratar de nós todos como seres humanos que precisamos identificar as nossas falhas, os nossos erros, mas também aquilo que nós somos de verdade.

Eu acho que a gente precisa voltar sempre o olhar para as relações étnico-raciais inclusas em tudo, então como eu já havia falado na conversa. A gente não identificar elas, esses temas transversais, como muitas vezes a gente chama, como sendo parte de um nicho específico, como sendo parte de um momento específico, mas trazer eles incluídos todos os dias de alguma forma, seja visualmente, seja através de atividade, seja ali durante a conversa, seja durante a tratativa com os alunos e todos esses detalhes fazem muita diferença. Muitas vezes a criança não aprende só ali de uma forma sistematizada, ela aprende pelo nosso exemplo, ela aprende pelos nossos hábitos, ela vai adquirindo isso, então esse tipo de atividade sempre prestando atenção, sempre tendo objetivo naquilo que a gente faz incluindo essas relações como sendo importantes, como sendo verdadeira dentro da nossa escola, dentro da nossa sala de aula, sendo tratadas com respeito com valorização da forma como elas devem ser tratadas e isso torna ainda mais a aprendizagem significativa e torna ainda mais a nossa escola carregada de valores porque

muitas vezes a gente não pode fugir disso. Nós, como professores, vamos ter que trazer valores também porque eles não vão vir prontos de casa e não terão que sair prontos da escola, a escola não vai depositar neles apenas questão cognitiva. Então, ali dentro da sala eles têm uma relação com o outro, eles têm uma relação com você e isso é muito importante que a gente trate dessas questões também. Porque ao evitar problemas e tornar ali os momentos mais agradáveis, a gente está tornando aquela criança um pouquinho melhor, aos poucos ela vai aprendendo o que é necessário, o que é legal, o que ela poderá levar para a vida dela que, com certeza, ela irá levar de alguma forma, mesmo que depois de um tempo ela possa perder. Mas se essas aprendizagens forem bem significativas, esses valores forem tratados com bastante cuidado, com bastante atenção, ela vai levar, sim, daqueles momentos coisas importantes, coisas boas para o futuro deles.

**APÊNDICE 6 - ENTREVISTA V CONCEDIDA POR KWAME ATRAVÉS DO
GOOGLE MEET, EM 16 DE JULHO DE 2021.**

Sou novo na área da Educação, meu nome é Kwame, tenho 35 anos, agora em 2021, minha trajetória de esportista, sempre na área de esporte, sempre gostei de futebol, futebol, futebol, futebol como a maioria dos brasileiros e aí, com o passar dos anos, não segui carreira como a maioria não segue, é uma minoria que consegue continuar neste país do futebol, mas continuei no esporte fui para área das lutas, antes do futebol, para escola, eu fiz Judô, pratiquei lutas e retornei para as lutas, só que não retornei para o Judô. Voltei a fazer Jiu Jitsu, fiz um pouco de Judô também, fiz Capoeira que a gente entra nessa parte étnico-racial um pouco, fiz capoeira por uns dois, três anos e gostei bastante também. Mas, segui pelo Jiu como havia falado para você, na época de escola. Sou formado faixa preta de Jiu Jitsu, já tenho 14 anos na área de luta, é o meu 6º ano como formado na faixa preta, eu sou faixa preta 2º grau e resolvi ingressar na área da Educação Física até por causa das lutas mesmo. Quando eu estava na faixa marrom, que é a última faixa antes da faixa preta, eu achei legal ter uma formação completa, tanto da parte da filosofia da luta, quanto da parte acadêmica, e ingressei aí na parte acadêmica, no ensino superior que seja. Estou pós-graduando, terminei a minha pós em condicionamento físico e musculação, não peguei o certificado ainda e a minha área maior é essa parte. Ingressei na docência em 2019, no Maylasky, foi meu primeiro ano, gostei bastante e essa é a formação do professor Kwame. Vem da área de esporte até chegar ao ensino superior. Na parte de educação não tinha muita experiência com a parte esportiva étnico-racial da cultura africana e negra que a gente teve bastante no Maylasky. Conheci a Mancala através do Programa PIBID, tive a ajuda dos futuros docentes que estavam lá colaborando com a gente, eles estavam colaborando com os jogos que a gente propôs junto com o professor Bomani, que ele pegou anos inferiores aos meus e teria jogos indígenas e já entrou africano também. Aí começou minha experiência com essa parte étnico-racial, eu gostei bastante. Acredito que a gente dá uma fugida, até todo mundo fala bastante que a Educação Física fica naquele quadrado mágico, que é o futebol, basquete, vôlei e handebol. A gente conseguiu dar uma mesclada nessa área que é tão criticada por só ficar nesses quatro temas e a gente conseguiu dar uma diversificada boa. Então eu gostei dessa experiência. Era um jogo que eu nunca tinha visto, era um jogo bem diferente. É um jogo que usa muito cálculo, muito raciocínio, bem bacana, até porque ele é interdisciplinar, ele mistura, não só entra Educação Física, entra cálculo, entra outras disciplinas também que foi bem bacana. Nós também tivemos experiências com os povos indígenas. Tivemos apresentações na escola e tivemos apresentação também de esportes, esportes

indígenas, entrou bastante também, entrou o Huka-Huka, entraram algumas outras regionalidades dos povos indígenas que eu achei que foi bem bacana, que fugiu também dessa vertente que Educação Física martela bastante. Eu entrei com lutas naquele ano, mas entrei com a minha específico que é o Jiu Jitsu, até porque a turma que comecei a trabalhar na BNCC entrava com lutas brasileiras e o Jiu Jitsu, graças a Deus, é uma luta brasileira, consegui entrar. Os outros esportes não consegui entrar porque o ano é bem curto e a gente tem que acelerar. A gente passa pelos outros esportes. Eu lembro que trabalhei os jogos olímpicos e jogos brasileiros. Aí a gente teve bastante trabalho na área da capoeira, na área africana e história que vem dos povos africanos como forma de resistência deles, para manter as raízes aqui no Brasil. Basicamente, em 2019, foi a experiência que eu tive com essas questões étnico-raciais que eu achei bem bacana.

Eu me declaro preto, sou de uma família mesclada, minha mãe é preta, meu pai é branco. Eu puxei mais para minha mãe, como dá para ver nas imagens. Mas eu tenho outro irmão que é negro, uma irmã que é branca. A turma até não acredita muito na hora. Mas é a mistura do nosso país, nosso país é bem miscigenado, graças a Deus, que ajuda até dar uma desmistificada nessa parte do preconceito e a entender que a gente é um povo misturado. Uma coleção de várias etnias, a gente deveria ser menos preconceituoso até por causa disso, mas infelizmente têm algumas pessoas que não entenderam que todo mundo é igual, que todo mundo tem sangue, que todo mundo constitucionalmente é formado da mesma matéria.

Eu lembro bastante que o corpo gestor procurou inserir no contexto do ano letivo de 2019, até que estávamos falando no começo do trabalho no vagão, o trabalho com os esportes dos povos indígenas, dos povos africanos e tudo isso inseriu de uma forma bem bacana para os alunos e para os professores também. Eu lembro da parte dos alunos que eu tinha o contato direto na quadra, a gente podia. Não só das relações étnico-raciais, mas de uma forma geral, a gente sempre explicava para eles essa questão do preconceito, do maior, menor, o mais gordo, o mais magro, eu falei que todos têm qualidade específica, porque em um esporte de força o que sofre o bullying porque é mais gordinho nessa hora ele vai ser aquele que todos irão querer, porque ele é mais forte. Expliquei algumas coisas sobre esporte como o atletismo, futebol, basquete. Os negros têm as suas morfologias que ajuda e muito. No caso, com a natação não é uma característica que ajuda. Fui dando uma diferenciada para que eles entendessem que cada um tem a sua característica, até para o esporte. Todo mundo é igual e pode praticar todos os esportes, mas algumas etnias têm vantagens e desvantagens, a gente procurou explicar algumas coisas assim para eles e foi bem bacana, teve um entendimento bem bacana da parte deles.

Ela marcou de uma forma bem satisfatória, porque a gente sai desse quarteto mágico que a gente sempre trabalha usar culturas diferentes nas aulas para poder diversificar e mostrar que a gente tem uma cultura muito grande aqui no Brasil. Nós temos povos descendentes de africanos, fronteiras com vários países que, infelizmente, estão em situação pior que a nossa, com bastantes pessoas se refugiando para cá. Precisamos agregar tudo que esses povos têm para trazer, para podermos usar como ferramentas de aprendizagens para eles e usar como formas de socialização.

Os alunos gostam muito de novidades, de sair daquela rotina. Às vezes dá aquela titubeada, mas, a curiosidade é maior. Então, pela curiosidade, conseguimos incluir novos conteúdos e aumentar a gama de conhecimento deles em outras áreas.

A Mancala eu ouvi realmente falar somente no Maylasky. Eu não tinha ouvido em nenhum outro lugar nada parecido com esse esporte. Eu não me lembro dele de uma forma para explicar, mas eu lembro que a gente usava milho ou feijão, e eu lembro que era muito cálculo. Às vezes, a pessoa ia com muita pressa, sem raciocinar, sem calcular o jogo e perdia por não raciocinar. Não usar o raciocínio lógico e controlar. Eu lembro que cada um tinha uma quantidade específica de grãos e se não soubesse usar em determinadas jogadas, o jogo estava praticamente liquidado. Eu lembro mais específico assim. Basicamente eu me lembro dessas características do jogo.

Eu me lembro de algumas conversas com a Caddy, me explicando. Caddy pegou alguns alunos que já sabiam para poder de certa forma disseminar para uma maior quantidade de alunos. Para poder ter uma turma boa para participar dos jogos interclasses. Como era um jogo que tinha que ter entendimento das regras, do raciocínio lógico, dos cálculos. Eu lembro mais de Caddy e Bomani. Estes estão mais fortes na minha memória aqui, dos professores. Pelo que lembro na minha grade de faculdade teve inclusão, mas étnico-raciais acho que não teve, não, no ano que eu fiz. Se tivessem acho que estaria mais forte, mas acho que não teve, não. Eu ingressei em 2014. De 2014 a 2017.

O que eu posso deixar de recado para os professores novos como eu é entrar na docência com a mente aberta, como uma página em branco, até porque vai ser novidade até para quem está ensinando. Então procurar ampliar o conhecimento para transmitir da melhor maneira possível que é um conteúdo muito importante que tem que ter na educação. Então procurar pesquisar e estudar bastante, algo que eu vou procurar fazer mais. Eu sou novo também, tive algumas vivências. Mas, vou procurar me aprofundar mais que é bem importante para os alunos na questão de socialização, não só do conhecimento, mas de socialização também.

Eu acho de muita importância porque eu, no caso que venho de uma família miscigenada, plural é mais fácil de entender que existem pessoas da etnia tal, da etnia “a”, da etnia “b” e, para mim, é normal ter um branco, um preto, um oriental, do que muitas vezes para uma pessoa que possa ser de uma família de uma etnia só. Tanto só negro, quanto só branco. Não o preconceito, mas aquele receio. Como eu falei todo mundo é igual, mas quando você é criado em um ambiente específico você fica meio... o novo é estranho... As crianças não sabem como reagir, então seria importante para isso também. Às vezes, não tem dentro de casa na família, e a escola é o primeiro ambiente que você realmente mistura todo mundo. Então seria realmente importante.

APÊNDICE 7 - ENTREVISTA VI CONCEDIDA POR MAI ATRAVÉS DO *GOOGLE MEET*, EM 08 DE JULHO DE 2021.

Primeiro quero agradecer o convite, fiquei muito feliz. Principalmente para falar do trabalho que foi realizado na escola Matheus Maylasky e com o seu apoio total, não é? Então vamos lá. Quem é a Mai? Eu me formei no magistério em 2000, no CEFAM. Depois fui para Pedagogia, neste período que estava fazendo Pedagogia, entrei no concurso em Piedade. Atuei lá nas escolas de zona rural por quatro anos, até, em 2008, entrar na Prefeitura de Sorocaba, onde estou até hoje. Então nesse período de treze anos de Prefeitura de Sorocaba, trabalhei na escola “X”, passei por outras escolas, como “Y”, “Z”, então algumas até que, em 2018, fui para o Matheus Maylasky e desse período que estou lá. Eu atuo na verdade na Sala de Recursos. Eu sou concursada como professora PEB I, mas durante o processo seletivo na Prefeitura, na SEDU, eu atuo desde 2012 na Sala de Recursos. Em uma dessas escolas que eu comentei, eu entrei como professora da Sala de Recursos. Apesar de ser professora da Sala de Recursos, eu entrei quando teve o processo para o PIBID. Eu me interessei. É uma coisa diferente, é formação de professor. É uma coisa que pra mim seria uma novidade. Um desafio. E eu tinha feito um curso. Quando a gente faz a inscrição do PIBID, tinha o projeto de como seria e uma das coisas que constava no projeto, de tema, seria as Relações Étnico-raciais. E fazia pouco tempo que eu tinha feito um curso na UFSCar sobre Relações Étnico-raciais. Então isso mexeu muito comigo. Porque assim, eu sou de criação evangélica, então a gente vive em um meio onde as pessoas têm preconceito em relação a algumas coisas, principalmente à religião. Quando eu fui fazer o curso, eu fiquei maravilhada. E vi que muita coisa é tudo assim de... é... mitos. São mitos, as pessoas falam de um para o outro de situações que acontece. Quando você ver que assim... é muito... para mim maravilhoso. Eu fiquei encantada, vou ser bem sincera. Quando eu tive a formação do curso. Infelizmente quando teve a segunda parte, eu não consegui participar devido à questão de tempo, eu não estava conseguindo organizar meu tempo para participar. Para mim foi muito rico. Então quando falou-se que poderia ter esse trabalho com as relações étnico-raciais, eu me interessei bastante. Eu entrei. Participei do processo e acabei conseguindo a vaga como supervisora e foi o primeiro ano que no Maylasky que teve o PIBID. Então pra mim foi tudo muito novo. Mas, foi muito bom.

Eu me declaro branca, mesmo porque também eu não fui pesquisar os meus antepassados aí. Sempre me declarei como branca.

Quando eu iniciei na verdade, foi no Fundamental I de 1º ao 5º ano. Atuei muitos anos principalmente com as séries de 5º ano, 4ª série de antigamente, era assim que se falava. Mas

desde que eu entrei na Sala de Recursos lá o público é diferenciado. Então eu atendo crianças, desde a Educação Infantil – 3 aninhos, que é a partir dos 3º anos que eles têm direito ao atendimento na Sala de Recurso, até o 9º ano. No caso, a gente fala o 9º ano porque as escolas do município, elas não atendem o ensino médio. Por isso a gente fala até o 9º ano, porque na verdade a Sala de Recurso ela também acontece no Estado e lá eles atendem até o ensino médio. Nós não atendemos porque somos do município e o município não tem aluno de ensino médio. No caso ali no Maylasky, temos alunos do 1º aninho até o 9º ano. Quem são esses alunos? São alunos que têm alguma deficiência, têm algum transtorno, autismo, síndrome de Rett, pode ser, ou crianças com altas habilidades. Então esse é o público com quem eu trabalho hoje. Então de certa forma, eu estou dentro da escola. Apesar de estar em uma sala separada com os meus atendimentos, eu estou em todas as salas, onde eu tenho aluno. Eu entro em todas as salas, tenho acesso a todas as salas, no sentido de conversar com o professor, de saber o que está acontecendo ali para eu poder trabalhar com aquele aluno, a dificuldade que ele tem. Então assim, eu tenho a minha sala, é um trabalho sozinho, mas ao mesmo tempo trabalho com todo mundo. Porque onde tem aluno, eu estou. Essa é a minha função hoje. Vamos pensar assim... O que facilitou em pensar em trabalho, desenvolver um projeto dentro da escola por estar em contato com muitas crianças. Porque é uma parceria. A Sala de Recursos acontece no contraturno, então a criança está de manhã em sala de aula, está à tarde no atendimento; está na sala de aula no período da tarde, de manhã no atendimento. Então isso facilita. É uma parceria. Sala de Recurso é parceria com o atendimento no regular.

Quando iniciou o PIBID lá em 2018, vamos dizer assim, chegou, eu era nova, não sabia, na verdade eu me inscrevi, passei e disse agora é com a cara e a coragem. Entendeu? O que me aguarda... e ...chegou a nossa coordenadora aqui, que era a R. na época. Então ela veio com essa história do projeto, mas para ela também era um projeto novo, o PIBID também era um situação nova. Então a gente foi descobrindo esse projeto com a parceria da orientadora que é a A., as coisas foram acontecendo. Foi um projeto muito gratificante. Porque foi assim: era meu primeiro ano ali, também cheguei na escola em 2018, conhecendo o ambiente, conhecendo a escola. Tinha que desenvolver um projeto. Então o primeiro momento foi de formação para depois o desenvolvimento do projeto. Os alunos do PIBID são alunos recém-chegados na faculdade. Assim, eles não têm aquela noção. Mesmo porque quando eu entrei na faculdade, eu tinha feito o magistério. Quando eu entrei na Pedagogia muitos dos termos que se falava eu já conhecia porque já tinha feito o magistério. Eles saem do ensino médio e vão para a faculdade. Então todas as coisas de autor, de teoria, de forma, de método de trabalho, do linguajar pedagógico que a gente usa muito para eles é tudo novidade. Então, primeiro foi feito um

trabalho de ambientar esses alunos, explicar o que é; eles conhecerem a escola, conhecerem a comunidade. Então foi feito inicialmente isso, o reconhecimento da comunidade. Eles participaram da Caminhada. Eles foram para conhecer que é uma coisa que acontece na escola todo o ano. Tinha essa Caminhada para conhecer a parte histórica da escola. Eles conheceram tudo isso primeiro, para, depois disso, teve a parte de explicar para eles que a gente iria desenvolver um projeto. O que é um projeto, o que é uma sequência didática. Então teve essa formação primeiro. O cuidado de explicar para eles um termo pedagógico, o que seria aquilo, porque para eles era tudo novo. Porque no começo eu achava que eles sabiam o que eu estava sendo falado, porque eram estudantes de pedagogia. Depois eu fui vendo que não. Eles foram criando vínculo, foram falando e ficando mais à vontade para perguntar quando não entendiam. Porque tudo novo, não é? Depois de todas essas formações do que seria um projeto, definimos do que a gente falaria e agora passamos para a parte escrita. Dividimos como a gente iria fazer. Montamos o esqueleto do que seria o projeto, do como seria desenvolvido. Eles fizeram observações na sala para ver qual sala eles se sentiram melhor, não é? ou na ideia deles, como eles iriam desenvolver atividade, qual sala seria mais receptiva. Então eles tiveram esse contato com a escola. Foi desenvolvida algumas coisas durante o intervalo para eles terem contato com as crianças, observarem as salas de aula, os ambientes que eles estavam. Para daí a gente definir em qual sala de aula a gente desenvolveria o projeto visto que a gente não conseguia desenvolver o projeto com todas as turmas, pelo número limitado de estudantes. Partimos para a parte escrita, fizemos a pesquisa e desenvolvemos o trabalho sobre as Africanidades. Então, foi dividido o projeto. E o projeto, apesar de ser desenvolvido em um 4º ano e em um 2º ano, o projeto era o mesmo. O que eu falei para eles, a gente mostrou isso. Era o mesmo projeto. O que mudou é a forma de execução do projeto. Para eles verem que uma atividade, eu posso trabalhar com um 5º e com um 2º ano, dependendo do grau de dificuldade, que era uma coisa que eu falava muito para eles. Pensando até nos alunos que eu atendo. Porque era a mesma coisa. Eles estão dentro do mesmo contexto, porém com desafio diferente. Quando eles trabalham no 2º e quando trabalharam no 4º ano, eles viram que foi possível trabalhar todos os temas que a gente subdividiu com as duas turmas. Só a sequência, a estrutura, a forma de desenvolvimento que mudou. Mas, foi bem legal. Porque eles viram isso acontecer na prática, não é? Então começou falando pelo território, então eles começaram falando do território para que as crianças entenderem o que seria. Tiraram o conhecimento prévio. Eu falei para eles que poderíamos começar tirando o conhecimento prévio das crianças sobre a África. O que é? Eles ficaram abismados, porque para as crianças a África era mato, eram os animais, era o “Rei Leão”, o filme “Rei Leão”. Era isso que tinha nos desenhos. Porque era isso que foi pedido para

eles, era para eles fazerem em forma de desenho. Então para eles, era tudo muito selvagem, não é? E daí quando a gente foi trabalhando, trazendo para eles a informação do que era a África, do que era na verdade o continente africano, falamos de tudo isso aí. As crianças ficaram maravilhadas. E tinha alguns que se sobressaíam de falar coisas que a gente não esperava. Mas talvez pela questão de mais informação na casa, a família pesquisa, traz mais informação assim, mas foi bom nesse primeiro momento. Depois a gente partiu para a parte cultural. Então falou-se um pouquinho da cultura, da parte da alimentação, da parte da vestimenta, as crianças adoraram. Eles trouxeram para a sala de aula os panos, os tecidos para fazer a vestimenta. Então as crianças ficaram maravilhadas de ver o quão colorido é. A história de cada coisa, porque é daquele jeito, porque as coisas acontecem naquele formato, não é? Acho que o mais difícil para eles foi trabalhar a questão da religiosidade. Não tanto pelas crianças, porque a gente imaginava que as crianças iriam ter um preconceito. E na verdade o preconceito estava em nós, adultos. Porque os alunos foram muito receptivos, e eles, estavam muito preocupados. A gente teve uma formação, uma pessoa veio, esqueci o nome da moça agora... era uma doutoranda. Ela veio falar sobre a religião de como era. Mas, como para nós que não conhecemos, somos leigos, vamos dizer assim, em relação às religiões, então ficou muito técnico... Como é que a gente vai transformar isso? Ali a gente estava vendo um fundo pedagógico. A gente não ia ensinar a religião para as crianças. A gente iria trabalhar o pedagógico daquilo. Então a gente sentiu muita dificuldade. Daí foi solicitado... eu cheguei com essa situação para a A. Ela disse: Mai, então podemos trabalhar desse jeito assim... nossa na hora! Quando A. veio com essa formação para eles, para os estudantes do PIBID e explicou para eles como seria, como poderia trabalhar. Nossa! Clareou, aquilo foi assim... um divisor de águas. Porque a segurança que teve para falar da religiosidade dentro de sala de aula foi muito assim... claro para eles, chegaram com segurança. Tanto que as duas turmas, tanto do 2º ano, quanto do 4º ano, foi trabalhado. E você ver que têm crianças que praticam a religião e que a gente nem sabia porque nunca comentou na escola. As outras crianças receberam muito bem. Foi trabalhada muito bem essa questão com as crianças e o projeto foi finalizado com uma exposição no vagão que tem lá na escola Matheus Maylasky. Então assim, as crianças tiveram durante o projeto oficina que elas fizeram Abayomi, que as crianças amaram. Os professores ficaram encantados. Tanto que eles queriam que a gente continuasse o projeto. Que fosse dada continuidade nesse projeto, mas que no ano seguinte, a gente contemplasse mais turmas, de tão encantados que eles ficaram de tudo que foi desenvolvido com as turmas durante aquele processo de um ano, não é? A finalização foi em seis meses. Que terminou com a exposição. Daí todo mundo da escola pôde fazer a visita no vagão. Onde tinha a parte histórica, todo o envolvimento das crianças, do trabalho deles sobre

africanidades. Assim o que a gente pode ver com isso, até em relação aos professores o quanto a gente pode trabalhar isso, e não deixar só para datas específicas. Eu falo por mim, porque sou professora também e quantas vezes eu já me peguei trabalhando uma com data específica. O dia 20 de novembro ou 13 de maio, só. E quanta coisa foi trabalhada sem ser especificamente uma data específica, não? Eu posso envolver muita coisa, se eu falar sobre as religiões, sobre a cultura, sobre tudo. História, não é? Ensinar a história, como foi, como aconteceu as coisas de uma forma que eu envolva tudo, seja claro. As crianças perceberem essa cultura que está tão dentro da nossa cultura, aliás, é muito misturado. E a gente não percebe, a gente foca numa coisa e esqueça das outras. E para eles, os professores ver, todos os professores encantados assim com o resultado e querendo que o projeto desse continuidade. Querendo que o projeto acontecesse na escola, sim. E apesar da escola ter os momentos, que a escola Matheus Maylasky um histórico, um trabalho bem legal em relação a isso, mas quando eles viram o resultado do projeto, eles ficaram encantados, eles queriam. Mas aconteceram muitos percalços no caminho e não deu para dar continuidade ao projeto... Mas enfim, pra mim, foi uma experiência maravilhosa.

Então... olha assim... o que eu percebi muito que além de ser um trabalho que nos provocou a pesquisar e ver coisas que a gente pode trabalhar não só numa data específica. Tanto que apesar de não ter tido o PIBID o ano passado com esse foco, porque o foco do PIBID, neste ano é outro, nós conseguimos desenvolver um trabalho muito legal com as turmas dos 2^{os} anos. Com leituras maravilhosas, leituras específicas, livros que as crianças ficaram encantadas de conhecer. Porque acontece assim da gente trabalhar os mesmos gêneros, os mesmos tipos de livros. E o ano passado eu vi o quanto o 2^o ano, apesar de não ter tido o projeto, o 2^o ano conseguiu desenvolver o trabalho onde envolvesse leitura de livros de cultura africana. Eu fui ler para minha mãe. Minha mãe ficou encantada, não é? Ela disse “que coisa mais linda esse livro”. Porque na minha época... então mãe, porque na época, a gente não tem o hábito de ler para as crianças coisas específicas, a gente sempre ler os contos de fadas, aquelas coisas, nas fábulas... e essa daí.. eu vi o quanto a gente pode. O quanto eu posso enriquecer o meu trabalho, falando de uma outra cultura que está intimamente ligada à minha cultura. A cultura de onde a gente vive, de onde a gente está. Porque o Brasil é um país que tem muita influência. Então, pra mim, enquanto professora, mexeu muito. Eu penso assim, se eu voltar para a sala de aula regular, não que não dê para desenvolver com os alunos de sala de recursos, porque dá para desenvolver muita coisa. Mas, voltando para a sala de aula, o quanto eu posso melhorar a minha prática, melhorar a minha conduta, enquanto professor para trabalhar as relações étnico-raciais que é garantido por lei que muitas vezes, só foca em datas específicas.

Eu já desenvolvi com turmas, há muito tempo atrás projeto que como uma sequência didática, vamos dizer... com foco, mas depois do projeto, eu vi que posso trabalhar o ano todo. Eu vi que posso trabalhar. Envolver o ano todo. Eu posso devolver com uma leitura, com jogo, posso trabalhar na matemática que a gente viu também no projeto, que a turma de matemática desenvolveu os jogos com as crianças. Eu posso trazer para a nossa cultura e ver o quanto é enriquecedor. Eu trabalhei algumas coisas, trabalhei. Desenvolvi algum projeto, mas nada assim como tão dirigido, tão direcionado como foi assim o trabalho com o PIBID. Com o PIBID foi pra gente, pra mim, enquanto supervisora, quanto à forma de condução do projeto, a estrutura e ver o resultado. Foi muito bom, foi gratificante uma mudança na visão desse trabalho.

Então assim, quando a gente foi ler e ter uma conversa... Porque eu entrei sabendo que a gente trabalharia as Relações Étnico-Raciais, até porque a nossa coordenadora da pedagogia, que era a professora A., na época... trabalha na área, ela tem um trabalho assim em relação a isso também. E foi feito uma reunião com os pibidianos a respeito disso e chegou a esse tema. Então, “e agora? Como que a gente vai trabalhar isso? Como é que vai ser esse projeto? Como é que a gente vai desenvolver esse projeto? O que a gente vai fazer para desenvolver o projeto com os alunos? Vamos direcionar?”. Então foi assim... Foram várias conversas, pesquisas que a gente fez de como e qual seria a nossa sequência para desenvolver o projeto. Daí a gente falou assim, vamos dividir em tópico, já pensando a organização do nosso tempo que a gente teria para a conclusão do projeto, então pensamos vamos dividir em tópicos. Esses tópicos divididos em tantos dias porque eles iam uma vez por semana. A gente dividiu. A gente tem tantas aulas para trabalhar esse tópico, tantas aulas para trabalhar aquele outro tópico. Foi acontecendo dessa maneira. Dividiu primeiro a questão de território. Eles precisam saber da onde a gente está falando. Por isso começou com a questão territorial. Mostrar para eles no mapa, não é? Mostrar onde era. Até porque quando a gente fala em África, o que é? Quando a gente fala em África do Sul, é um país, mas quando a gente falava África é um continente, é muito grande, é muita coisa. E a gente foi mostrando para eles no mapa. Eles pintaram o mapa. Nossa! Para as crianças foi tudo muito bom, porque assim, o máximo possível, a gente tentou fazer atividade lúdica. Não foram tão lúdicas assim, principalmente com o 4º ano que eram um pouquinho mais velhos, mas na medida do possível a gente fez as atividades de uma forma que ficasse lúdica, que as crianças vissem significado naquilo sem ser apenas uma lição a mais. E o trabalho desenvolvido dessa maneira, a gente percebeu que eles se envolveram muito, eles adoravam, eles perguntavam: amanhã é o dia que você vai entrar na minha sala? Eles ficavam empolgados esperando o dia em que os alunos estariam lá, para fazer atividade com eles. Então começou

com a questão do território, para eles saberem da onde a gente estava partindo, qual era a informação que a gente iria trazer, de onde era aquilo que a gente iria falar. Depois fomos para a parte cultural, folclore, dentro do folclore foi trabalhado a questão da vestimenta, a questão da alimentação, jogos e brincadeiras. A gente trabalhou com o livro “Modos de Brincar”. Então as brincadeiras que a gente desenvolveu com eles, dentro desse projeto teve uma semana, na semana da criança, que foi no mês de outubro, eles desenvolveram brincadeiras durante o horário do lanche que eles tinham feito com as crianças, e as crianças ficaram como monitores dessa atividade no pátio, explicando que eram brincadeiras novas e a gente não estava acostumada, faziam parte do projeto. E o quanto para essas crianças isso foi muito legal. Nós estamos ensinando para os outros isso. Aquele momento era das crianças: “Eu sou professor, agora, eu que vou fazer, ensinar a brincar”. Essa parte eles amaram muito. Quando a gente falou da questão da alimentação, coisas que a gente come que a gente nem sabia que tinha influência, o porquê de cada coisa, da onde que surgiu. Para as duas turmas foi muito bom. Ver o envolvimento e ver o interesse deles em falar de uma outra cultura que a gente não está acostumada a trabalhar. Porque a gente pega um livro, lê o livro e termina ali, acabou a história. Para a gente não... Como teve uma sequência... O projeto foi acontecendo e as coisas foram vindo de informação. Eles perceberam o quanto era rico saber de uma outra cultura. Deles ensinarem... chegarem na casa... os pequenininhos falavam de quando eles chegavam na casa e contavam para a família. O que era aquele nome, que aquele nome tinha origem africana, não é? A pesquisa que eles fizeram do sobrenome para saber da onde vinha, como o Brasil é um país que tem muitas pessoas de outros países. A gente fez uma das atividades, era a pesquisa do sobrenome para ver de onde era, qual é a origem do sobrenome deles. Teve criança que falou sobre a origem e fez até o desenho da bandeira do país que era o sobrenome dele. Então, assim, coisas que a gente pode trabalhar normalmente, porque quando eu vou trabalhar a identidade, eu falo dessa questão de qual é a minha origem. Por que meu sobrenome é esse? Qual é a origem do meu sobrenome? Então assim coisas que a gente faria normalmente, só que a diferença é que a gente está envolvendo outra cultura que faz parte da nossa e que a gente não dá tanta importância, vamos dizer assim. A gente foca em uma coisa e acaba que deixando meio de lado. Então foi trabalhado essa questão, a questão da estrutura do cabelo, porque que a estrutura do cabelo é daquele jeito. Porque que usa aquele turbante, porque que usa a roupa daquele formato, daquele jeito, porque que veste assim. Quando chegou a parte cultural e a gente trabalhou a parte da boneca Abayomi, o contar a história, porquê que era a boneca. O trabalhar a parte da coordenação, quando faço a boneca, porque ela é só feita de nó. Foi muito enriquecedor para as duas turmas. Mesmo sendo idades completamente diferentes, porque estou falando das

crianças de 2º ano que estavam em fase de alfabetização e crianças de 4º ano. Mas, o quanto um assunto que a gente achava que para eles iria ser muita coisa, ou para o 4º ano o que a gente achava que ia ser muito infantil. A gente percebeu que dava para trabalhar o mesmo assunto, mas a abordagem de forma diferenciada. Todo mundo se envolveu muito. E finalizou com a religiosidade. Como é que foi o foco da religiosidade no 4º ano e 5º ano e como foi o foco no 2º? A gente fez de forma que para as crianças ficassem claro, mostrando cada Orixá. O porquê de cada Orixá. Porque o nome daquele é assim, qual é a função, sabe? Tirando aquela coisa mística de dizer. “Ah! Ele é ... faz assim, faz assado, faz bem ou mal”. Para eles. Eles ficaram curiosos e queriam até o poder do Orixá. O 4º ano queria saber até o poder do orixá. Coisas que a gente acharia assim... olha a gente ficou com medo de falar, principalmente os alunos, os pibidianos, de como abordar isso de uma forma leve que as crianças percebessem que é uma religião e deve ser respeitada. Então o nosso fundo ali, enquanto falar de religião, era a questão do respeito. Conhecer ali e respeitar a religião do outro. Então com as crianças, se isso é trabalhado de uma forma natural, eles agem naturalmente. O preconceito aquela coisa que a gente tem enquanto adulto somos nós que temos. E quando isso acontece de forma natural, esse trabalho de forma natural. Trouxemos de forma natural todos esses assuntos, sem nada assim... é... sem criar polêmica, sem nada... a gente percebeu o quanto as crianças entendem mais e aceitam mais a cultura e religião do outro, quanto o adulto. E a finalização de mostrar e ver que a escola gostou, não tem o que pague.

Olha no 2º ano, o que foi que a gente fez... porque tem a questão dos professores... eles estão recebendo uma outra pessoa na sala, então de certa forma “eles estão perdendo um tempo da aula deles”. Foi assim, eles viam como uma perda. Não uma perda de tempo, mas uma perda do meu tempo, o meu tempo tem 50 minutos a menos porque eu tenho que deixar o espaço para porque foi combinado que a gente teria uma aula, que a gente podia desenvolver com as crianças, uma vez por semana, não é? Então no primeiro momento, teve uma certa resistência, vamos dizer assim, porque eles viam como uma “perda de tempo”, não é? “Estou perdendo o meu tempo para... deixando de dar a minha aula, para você fazer o seu projeto”. Quando eles começaram a perceber o quanto as crianças estavam aprendendo e quão rica era a experiência, eles começaram a participar. A gente percebeu que eles começaram a participar. Mandar texto, mandar sugestão de coisas que eles pesquisaram, eles mandavam, foi criado um grupo pelo *WhatsApp*, eles mandavam sugestão, dizendo “olha que legal isso que eu estava vendo”. Então, eu percebia assim que a visão inicial da perda de tempo já não era mais aquela. Eles já perceberam o quão rico estava ficando a aula dele. Até chegar a professora e dizer “olha eu trouxe essa sugestão vamos executar assim, ou trazer para os professores”. Porque assim, eram

estudantes... até trazer sugestão para eles de como aplicar, de como intervir com uma criança, não é? Porque eles são estudantes da Pedagogia, ainda não tinham tido era o primeiro contato deles com sala de aula, com alunos. Então participavam, falavam junto com as crianças, conforme surgiam o assunto. Eles respondiam as provocações junto. Então a gente percebeu isso, que as coisas foram mudando, melhorando conforme o projeto foi caminhando, não é? Houve uma melhora em participação e até de comentário com outros professores na sala de professores e daí quererem o projeto. “Nossa! Poderia fazer isso na minha sala, aplicar na minha aula de História. Então vou deixar a minha aula de história então ou vou deixar então na minha aula de Geografia, então para vocês não anteciparem, eu vou trabalhar esse assunto e daí na próxima semana, vocês desenvolvem essa atividade com eles”. Então foi assim, foi muita parceria mesmo, com intervenção da orientadora que a gente tinha, não é? Porque, inicialmente, acho que a sensação de você ter outra pessoa invadindo o seu espaço, aplicando alguma coisa, você não sabe do que vai falar. Então quando viu que o negócio era sério, que as coisas estavam fluindo muito bem, não é, caminhou-se muito bem. Teve resultado. A gente viu participação do professor e até incentivo no sentido de trazer material para eles, estudantes de pedagogia como também de incentivo das crianças e pensar nas provocações que às vezes a gente enquanto professor formado, a gente já faz as interferências, as intervenções para eles irem adquirindo conhecimento, não é? Serem provocados a pensar e muitas vezes um estudante da pedagogia ainda não tem essa habilidade. Mas, o professor lá participando da aplicação desse projeto, eles participavam fazendo as provocações com os alunos. Foi bom, foi muito assim, participativo, por parte de todos. Dos estudantes, dos alunos e dos professores também.

Então eu sou suspeita em falar. Porque é assim, a gente chegou, chegou o PIBID. Era o 1º ano do PIBID na escola. Era o meu primeiro ano na escola. Foi um nascimento, essa que é a palavra, meu enquanto professora dentro daquela unidade, da coordenadora, enquanto professora do curso do PIBID, porque ela ainda não conhecia também assim, foi aprendizado para todas nós e chegar no primeiro ano na escola também. Era o primeiro ano do PIBID na escola. Então o que se sabia do PIBID era de comentário de outra escola. Mas, a prática como ia acontecer ali. E assim, a parceria que eu tinha com a coordenadora, não é? Com a coordenadora da escola, me deu segurança para eu desenvolver o projeto, não é? “Olha, precisamos desse material”. “Vamos providenciar”. “Olha, a gente pensou e fazer tal coisa, assim e assim, mas vai precisar de um espaço assim”. Dava-se um jeito. É essa parceria que a gente precisa. Quando a gente tem uma equipe que realmente acredita no seu projeto as coisas fluem muito melhor. Então essa parceria, quando surgiu a ideia de quando a gente precisava de uma sala maior, tinha uma sala maior. A gente vai precisar usar o pátio, tinha o espaço do pátio

para ser utilizado, não é? A gente vai precisar de televisão, de som. Tinha o material. Então, quando você tem essa parceria e esse apoio as coisas fluem. Você não encontra barreiras, porque as barreiras são quebradas junto com a equipe. A equipe está ali acreditando no projeto e isso é muito importante. Para as coisas acontecerem a gente precisa da equipe gestora e na nossa escola foi assim. Tanto que foi um sucesso, o projeto. O PIBID foi um sucesso. Em relação à organização, em relação à participação de todos. Em relação à apresentação nossa no evento do PIBID em São Carlos. Eles gostaram muito. A gente foi em uma das atividades finais, quando a gente foi apresentar o projeto no FORPIBID, acho que é esse o nome do evento que aconteceu em São Carlos. Então, quando a gente apresentou, todo mundo ficou encantado com o desenvolvimento. E a gente vê o quanto faz diferença a gente ter parceria da gestão, da orientadora, da direção mesmo, no sentido de abrir os caminhos para a gente. Proporcionar, dar aquela autonomia do que a gente precisava, seja do espaço, seja de uma conversa, seja de uma formação como a gente precisou. Porque quando a gente precisou na formação a gente teve esse apoio na formação. Então, assim, eu acredito que o projeto deu certo pela parceria mesmo. Pela escola ter se envolvido, a equipe gestora, desde a equipe gestora, todos da escola, da gente assim... perceber que o ambiente estava propício para nos ajudar, para executar o que a gente tinha planejado.

Então eu acho que é assim... o que eu vejo... eu era ... eu sempre gostei de trabalhar de forma diferenciada, talvez até por isso me interessei por trabalhar com as crianças de sala de inclusão, não é? Pela questão de material diferenciado, de estrutura diferenciada, não é? Eu tinha uma visão diferente, mas, mesmo assim, a gente meio que acaba engessando o nosso trabalho. Por quê? Porque é 5º ano, porque eu tenho que trabalhar aquilo, a gente tem que trabalhar isso, aquilo outro, por causa daquilo outro. A gente fica assim pensando no conteúdo, no conteúdo, sendo que a gente pode. Depois do PIBID na verdade, depois de devolver o projeto, eu vi o quanto eu posso enriquecer minha aula. Ao invés de ficar sempre naquele texto, sempre naquele personagem. Eu posso trazer muito mais informação quando eu faço um jogo. Às vezes, eu fazia, eu percebia isso, quando eu trabalhei como professora de sala de... há muito tempo atrás, quando a Prefeitura tinha o projeto “Leitura Viva” que era da “Oficina do Saber”. Eu percebia que o que eu conseguia fazer é... aquela situação das crianças lá na sala de aula. Porque eu trabalhava com a turma que era a minha turma na sala de aula e, às vezes, eu dava aula para eles lá na “Oficina do Saber” e na “Oficina do Saber” eu podia fazer as coisas de uma forma mais lúdica que na verdade eu poderia ter feito na sala de aula. Mas, na minha cabeça era assim, o lúdico vou deixar para tarde. Eu fazia o lúdico, eu fazia as oficinas, eu fazia as coisas diferenciadas no período da tarde. Só que com o projeto a gente pode ver que pode fazer

isso na sala de aula (riso). É que a gente acaba fazendo o quê? Engessando. Eu mesmo fazia muitas vezes isso, eu fazia as coisas, eu preciso cumprir esse conteúdo. Ah, eu preciso terminar isso porque eles vão precisar fazer prova, então a gente fica assim, foca nas coisas que, às vezes, não são tão importantes. Eu posso trabalhar de forma diferenciada e atingir o mesmo objetivo. Então hoje eu vejo isso. Pensando em uma sala de aula regular, o quanto eu posso enriquecer a minha aula e trabalhar o conteúdo. O conteúdo não ser o foco, é a habilidade ser o foco, o que eu quero desenvolver com aquela criança é o foco e não o conteúdo em si. O conteúdo é o meio. Como é que vou fazer isso... Quando eu penso dessa forma, eu vejo que eu mudei a minha visão em relação ao trabalho mesmo. E eu vejo também o quanto eu estava certa em pensar em enriquecer a minha aula. É que muitas vezes é trabalhoso. Ah! Para eu fazer isso, eu preciso fazer uma roda, vou ter que afastar carteira, aí vou perder tempo. E se você acostumar as crianças a fazerem isso, eles fazem isso em um piscar de olho. Gente, a gente vai fazer uma roda hoje, só que a gente não pode fazer barulho, vamos mudar as carteiras de lugar? Quando eles sabem que é uma coisa diferente, eles se envolvem, na hora eles arrastam as carteiras, não arrastam... eles erguem e arrumam no lugar certo. Hoje, a gente vai fazer atividade externa, mas a gente não pode gritar por causa disso e daquilo outro. Eles participam. Por quê? porque é uma coisa que eles estão a fim de fazer. Eles querem fazer aquilo. Então tudo que você solicita, que a gente vai fazer, mas precisa agir dessa forma, pensar assim que a gente não pode atrapalhar a outra aula. Eles fazem, porque estão gostando daquilo. Aquela maneira lúdica de aprender é muito mais prazerosa para eles, não é? E dá muito mais prazer. A gente via que quando eles tinham que falar sobre os assuntos que eles viram durante as aulas, que eles tinham uma vez por semana. Eles sabiam e eles tinham visto aquele assunto há quinze dias atrás, porque no começo a gente entrava a cada quinze dias, depois no final a gente foi entrando com mais frequência. Mas era a cada quinze dias e eles não tinham esquecido o que foi trabalhado. Muitas vezes você trabalha, trabalha um texto, quando você chega no dia seguinte para retomar aquilo, eles não lembram, não é? Então pra mim foi muito bom, eu vejo que a minha prática, para a minha formação enquanto professora. Eu pude ver, porque quando eu tive o curso de Relações Étnico-Raciais, eu tive a teoria para minha formação enquanto pessoa. Mas, quando eu fui trazer isso para a prática, pensando a parte pedagógica, eu pude ver o quanto isso pode enriquecer a minha aula.

Olha eu acho que é assim... ensinar para as crianças a verdadeira história, não é? O quanto é importante a gente saber do que a gente está falando e mostrar para as crianças a verdadeira história das coisas, e não simplesmente florear e acreditar naquilo que está no livro, não é? Quando eu sei, eu visto a camisa do que eu estou querendo ensinar para aquelas crianças.

Eu acho que para as crianças é muito mais enriquecedor a minha proposta para aquelas crianças e não simplesmente abrir um texto de um livro passar na lousa e pronto e acabou. O trabalho com as relações étnico-raciais é se conhecer. É a gente se conhecer enquanto brasileiro que somos, ver a importância de história, cultura e vivência de tudo que eles trouxeram pra gente e de quanto a gente interferiu na vida e no histórico desse povo.

Olha eu acho que enquanto professores recém-formados é trabalhar mesmo com o coração. A gente tem mesmo que se pôr no lugar do outro. Mostrar o quanto nós podemos mudar a nossa história. Mudar a nossa visão em relação. E o quanto o nosso conhecimento ajuda o próximo e nos ajuda. Então eu acho que é assim. Quando você trabalha realmente sobre o assunto, sabendo não é? Você está formando. Nós, enquanto professores, estamos formando pessoas. Então quanto mais aberto a gente for, mais recíproco a gente for, eu acho que para as crianças, é isso que eles querem. Eles estão ali. Eles têm muito a nos ensinar. É igual o que eu falei em relação à religiosidade que a gente tinha um preconceito de falar, “meu Deus como é que vou trabalhar isso com eles?”, achando que eles iriam fazer um... gente, eles receberam e foram muito recíprocos com o tema do que a gente. Nós estávamos inseguros. Por quê? Porque nós fomos ensinados que era uma coisa errada. Nós aprendemos nesse formato, enquanto que a gente trabalhando isso de uma forma aberta, sabendo a história, mostrando para eles a verdadeira história de cada coisa, o porque é assim. Eu acho que para as crianças... Serão adultos muito melhores do que nós.

**APÊNDICE 8 - ENTREVISTA VII CONCEDIDA POR MALIKA ATRAVÉS DO
GOOGLE MEET, EM 06 DE SETEMBRO DE 2021.**

Boa noite, meu nome é Malika, tenho 47 anos. Na educação, eu tenho 28, iniciei aos 19 anos na rede estadual e permaneci no estado até 2003. Daí começaram a diminuir as aulas de 1ª à 4ª série, e, depois, veio a nomenclatura ano, 1º ano, 2º ano. Depois que eu passei no concurso da prefeitura, me efetivei em 2005. Já tenho 16 anos na rede e atualmente estou dando aula na escola Dr. Getúlio Vargas, no 5º ano. Fiz curso de Pedagogia na UNISO, fiz pós-graduação psicopedagogia institucional, pós em ludopedagogia e também educação especial inclusiva, pós-graduação também. É... estou também no Residência Pedagógica da UNISO este ano com os residente e estamos trabalhando remotamente também, tudo remotamente também, eles provavelmente não terão contato com os alunos porque serão números reduzidos também e eles não poderão, por enquanto, devido ao estado de pandemia, ir na sala de aula. Mas, estamos trabalhando remotamente com os alunos. Sempre gostei de alfabetizar os alunos, o ano passado eu fui no 4º ano, um desafio. Daí este ano eu queria voltar para a alfabetização, mas a diretora, por conta da pandemia e os alunos já me conhecerem, ela disse que seria interessante continuar com a mesma turma, porque não sabemos até quando irá durar esse período de pandemia. Foi a melhor coisa que ela fez, senão eu não iria conhecer os alunos, não saberia quem era quem. Agora eu sei quem é o aluno. Quando mandam mensagem eu me lembro do rosto deles, agora se fossem alunos novos, até então desconhecido, eu não saberia quem seriam. Então é assim que vamos trabalhando, temos um aluno com autismo e uma aluna com deficiência intelectual. As atividades são de acordo com a aprendizagem deles.

Em 2019, 2020, eu estava com o 4º ano, anteriormente, 2018, foi voltado à alfabetização. Mas eu quis um desafio mesmo, foi uma classe muito produtiva, muito interessada, tinha um aluno com autismo, um aluno com autismo severo, eu nunca tinha trabalhado nesta condição. Então eu tive que aprender mais porque até então não tinha cursos voltados, até por isso fiz a pós-graduação em deficiência em educação especial para entender o aluno porque infelizmente nossa rede peca neste sentido, não nos ajuda. Coloca o aluno em sala de aula e não nos fornece o necessário para nós trabalharmos com aquele aluno, para nós termos o conhecimento do que o aluno está sentindo. Nossa! No início o aluno com autismo, eu me assustei muito. Agora eu conheço, eu tenho o conhecimento do potencial dele, daí ele veio para a minha sala de aula. Então é um aprendizado muito significativo. Muito bom. Meu medo deu lugar a uma alegria porque quando você ver que ele está aprendendo, que ele está conseguindo, mesmo com a

deficiência dele, a gente ver que isso não é impedimento para o aprendizado. Então foi muito significativo mesmo, muito bom.

Então... praticamente eu me declaro branca, mas meu tataravó era negro, então eu tenho muito respeito pela raça, independente de qual seja, seja oriental, qual for eu tenho muito respeito, passo isso para os meus alunos, tanto na questão da deficiência, quanto na questão do racismo, prioriza sempre o bem atender, o bem estar do próximo, então, como pessoa mesmo, o lado humano, então a gente trabalhou muito essa questão. Já teve caso, já tive alunos loiros dos olhos azuis maravilhosos que maltratavam no decorrer do ano, dizendo assim: “eu sou lindo, ele não é”, nessa questão de racismo mesmo e que muitas vezes vem da própria casa. Então eu trabalhei muito essa questão, com textos, nós tivemos no Getúlio, pena que não tem mais por conta da pandemia mesmo, teve uma feira de livros da questão étnico-racial, cada aluno trabalhou com 3, 4 livros abordando a questão étnico-racial, foi muito interessante, eles fizeram trabalhos maravilhosos, pinturas. Trabalhamos sobre a África na questão dos municípios, continente, promovendo esse respeito. Então essa Feira foi maravilhosa. Vamos aguardar para que nos próximos anos porque não pode morrer, não pode ficar do jeito que está, essa questão tem que ser trabalhada. Agora nós trabalhamos também via ANPs, mas assim, presencialmente, foi encantador. As crianças confeccionando roupas da África, estudaram livro, só que agora não me lembro o nome. É do Baobá, que fala do Baobá, não lembro o nome do livro, mas nós estudamos muito aquele livro onde mostra os brinquedos que as crianças confeccionam, que as crianças africanas confeccionam, foi muito enriquecedor. Eles fizeram Abayomi, então para eles foi o máximo, assim para eles foi um aprendizado e tanto porque muito não conheciam, não sabiam, até conheciam a boneca, mas não sabiam que vinha da África. Então para eles foi um aprendizado muito significativo.

Foi em 2015 que teve, sempre teve atividade cultural mas cada ano foi modificando. Cada ano era um tema, neste ano de 2015 foi sobre a questão étnico-racial, nós abordamos também em 2019 que eu estava com o PIBID, nós realizamos também uma exposição dos trabalhos que eles fizeram com os alunos, eles fizeram pesquisa sobre artistas negros, até então desconhecidos porque os conhecidos eles já sabiam: a Iza, autores de livros. Foi muito interessante porque eles aprenderam muito aquele ano. Elaboraram cartazes, trabalharam em grupo, pesquisaram mesmo, então foi muito significativo tanto para os alunos, quanto para nós.

Esse trabalho partiu dos 4^{os} anos na época, mas ao mesmo tempo foi direcionado o que eles mostraram, por exemplo, amarelinha africana. Os alunos dos 4^{os} anos mostravam para os alunos menores. Chamavam o 1^o ano, eles não conheciam, então os alunos do 4^o ano ensinavam os alunos do 4^o ano aquela amarelinha africana que tem vários quadros, então para eles, as

crianças que não conheciam ficavam nossa... então para eles depois que eles praticavam a amarelinha africana eles amavam, eles amavam mesmo, foi muito enriquecedor, desenhavam, fizeram ilustrações sobre a amarelinha africana, sobre jogos também, vários jogos africanos, os alunos também, os maiores do 4º ano, ensinavam os menores do 1º ao 3º. Então eles se sentiam muito felizes, eles se sentiam professor ensinando os alunos menores, então foi muito enriquecedor, muito gratificante mesmo, a gente via a felicidade no rostinho das crianças ao ensinar os menores e eles ao entender as atividades passadas pelos alunos.

Todas as 5ªs feiras que nós proporcionamos essa atividade ou uma atividade diferenciada ou uma dança, uma dança africana, então eles pesquisavam na internet. Tinha papéis que eles simbolizavam as roupas africanas. Eles imprimiam o modelo lá da roupa que queriam confeccionar, alguns levavam o tecido mesmo para fazer turbante todos esses detalhes. Eles pesquisaram foi muito interessante, porque eles saiam lá no pátio da escola para mostrar, tinha alguns alunos tímidos que não gostavam muito, mas com muitos outros que diziam “vamos, vamos mostrar!”, passavam nas classes, mostrando, lendo poesias africanas. Eu lembro que o máximo mesmo que eles ficaram encantados foi quando em outubro de 2019, uma estudante africana da UNISO, se não me engano ela fazia administração de empresas, ela era de uma cidade da África, mostrava paisagens muito lindas de praias, contato com a natureza. Eléte era o nome dela, agora eu não lembro o nome da cidade, mas depois eu mando para você. Eu lembro que ela veio para o Brasil só para estudar, ela veio fazer um curso lá na UFSCar e ela mostrou em slide no projetor as imagens, contou de lá do país dela que ela gostava muito. Contou da paixão pelo país dela, ela era apaixonada pelo país, tanto que quando terminou o ano ela voltou para África, então para os alunos quando começou 2020 eu mostrei as imagens que eu tinha no Facebook, mostrei as imagens que ela tinha retornado para o país de origem dela, então foi muito interessante mesmo. Eles faziam muitas perguntas dos alimentos, das roupas, eles aprenderam muito, quando tiveram esse contato com a africana.

Os professores no geral são abertos. Eu não tive nenhum problema de falas assim: “Ah não, não pode”. Muito ao contrário, cada dia, cada semana, tirando a semana de provas que não daria para ser todo dia, a cada semana eles iam, os grupos, não iam todos os alunos, ia um grupo de 4 ou 5 alunos apresentar o trabalho para eles, apresentar as roupas que eles confeccionaram, eles iam na sala de aula, algumas vezes eles iam na hora do lanche, mas na hora do lanche causou um certo tumulto, então eles acharam melhor ir nas salas de aula. Então foi muito interessante essa parte, principalmente os menores que questionavam mais, eles queriam saber, era um momento de descoberta para eles, não é? Foi muito enriquecedor.

Eles apoiavam, a orientadora pedagógica sempre apoiou, achou muito interessante, ela dava ideias para a gente trabalhar com os alunos. Então na época não era a orientadora de hoje, era outra orientadora que era contratada. Então ela deu total apoio, tanto a equipe gestora, diretora, vice era um diretor na época, hoje ele não está mais lá também, mas tive total apoio, total apoio mesmo.

Primeiro passo, nós fomos na sala de leitura da escola, porque lá na escola nós temos vários livros abordando as relações étnico-raciais, livros paradidáticos para alunos maiores no FUND II e livros para alunos menores com linguagem mais acessível para as crianças, então foi muito assim de pesquisa mesmo, deles escutarem história, pesquisarem, confeccionarem cartazes, então teve vídeos também, teve o filme “Vista a minha pele” que nós assistimos com os alunos que mostravam o contrário, os negros se colocando no lugar dos brancos, então eles não entenderam o filme na época, então eles falavam: Mas por que os negros estão falando que os brancos maltratam, estão sendo discriminados, deixados de lado? Daí nós explicamos que o que acontece em nossa sociedade é o oposto para eles entenderam que muitas vezes, os negros são mal vistos em nossa sociedade. Então a partir do filme eles falaram situações que eles viram com jogador de futebol, de racismo que sempre tem muito. Abriu um leque de opções para eles falarem, para eles argumentarem. O que eles presenciaram na nossa sociedade como um todo, no mundo todo, não só no Brasil, foi debate de muito aprendizado mesmo e aquela época não tinha acontecido, foi o ano passado aquela situação com o jovem negro dos Estados Unidos... porque daria um diálogo e tanto porque eles sempre gostavam de argumentar, de colocar. Eu lembro que falavam dos jogadores de futebol o que eles acham de quem jogava banana, eles repudiavam, falavam que era desumano, então nessa parte de conscientizar de que somos todos iguais, independente de raça, de cor e de situação social. Achei muito interessante tinha esse debate, roda de conversa mesmo que nós fazíamos no pátio do Getúlio era muito interessante. Também trabalhávamos letras de música abordando a questão, principalmente da MC Soffia que trabalha essa questão do racismo, então nós trabalhamos as músicas dela, porque ela é uma menina, não sei se você a conhece. Então nós abordamos as músicas dela, são tipo funk, fala mais do preconceito. Não fala do lado pejorativo que às vezes a gente vê, então achei muito interessante. Eu também não a conhecia os alunos do PIBID que falaram, mostraram, eu pesquisei também e vi que os funks da MC Soffia falando da raça, falando do respeito com a raça, achei muito interessante, muito interessante para trabalhar e reforçar essa questão do não racismo.

O trabalho de 2019 foi praticamente o ano todo. O de 2015 foi um semestre. Então foi mais amplo, nós trabalhamos praticamente o ano todo. Daí chegou no final do ano, no período

de 20 de novembro, na questão da Consciência Negra, eles já tinham uma bagagem imensa para realizar os trabalhos voltados à Consciência Negra. Então foi assim, eles tiveram um aprendizado maior porque trabalharam desde o início do ano até o final que foi em novembro, final de novembro mais ou menos. Foi muito enriquecedor, eles gostavam muito de pesquisar assim, porque não foi só uma questão do negro e do racismo, pesquisamos também junto com os alunos, cada país, então eles ficaram surpresos, vendo países do continente africano falando a língua portuguesa, países do continente africano onde o analfabetismo impera, então eles puderam ter um conhecimento maior, não só da questão do racismo que é muito importante, mas da questão dos países, da vivência dos africanos nos países e os países mais pobres e mais necessitados da África.

Trazia artigos de jornais, letras de música abordando a questão étnico-racial, quadro e livros que não tinham na Sala de Leitura e eles traziam de casa, algo que eles pesquisaram na internet. Então foi uma pesquisa ampla que eles tiveram que fazer, história da própria família, de racismo que sentiram a desigualdade por conta da cor de pele, toda essa questão. Teve a entrevista com familiar que eles passaram, contaram como que foi.

Fui abordando primeiro o que eles conheciam, trazendo os conhecimentos prévios sobre a questão étnico-racial, depois fomos abordando várias questões que eles mesmos colavam, vamos ver uma música, as brincadeiras e as estudantes também do PIBID ajudaram muito a pesquisar, elas traziam o material que iríamos utilizar, elas estavam ali dando o respaldo para que as aulas acontecessem da melhor maneira possível.

Olhar para mim foi muito significativo porque eu fiquei conhecendo várias curiosidades de países africanos também que a gente desconhece, porque para trabalhar os alunos eu também tenho que me aprofundar. Então antes das questões étnico-raciais, nós abordávamos a questão do negro, vamos dizer assim, somente em datas especiais, assim em maio, libertação dos escravos e em novembro, consciência negra, não tinha feito um trabalho aprofundado com a participação intensa dos alunos. Então essa participação foi um aprendizado tanto para eles, como para mim dessa questão de que vive na África. Contar que, às vezes, não é assim tudo que mostra na televisão. Porque eles pensavam que todo mundo na África passava fome, que todo mundo na África não se alimentava direito. Então ela já mostrou um outro lado, tem pobreza, tem dificuldades, mas não é como um todo assim que a África é um continente miserável, têm situações difíceis, passam fome, passam necessidades, mas a maioria não é dessa forma como a mídia mostra para nós, então isso foi muito interessante, por eles tinham a ideia do continente africano, países que não tinham nada, nada, nada. Então eles viram um outro lado do que tem na África e não é muitas vezes divulgado na mídia.

É muito importante porque para eles se colocarem no lugar do outro. Eu lembro que muitas vezes nós fizemos dramatizações abordando as questões, como o negro se sentia quando era ofendido e depois desse momento eles colocavam o que sentiram ao serem maltratados, ao serem xingados, eles simulavam até agressões. Então ao serem agredidos por questão da raça eles puderam, a partir de uma dramatização, puderam sentir que o respeito é fundamental, que o respeito deve imperar acima de tudo. Esse trabalho depois quando passar essa pandemia deve ocorrer porque para que isso não ocorra, situações que a gente via antes com alunos, que é loiro de olhos azuis são lindos e alunos que são negros não são lindos, porque tinha alunos assim e têm. Esse estudo é fundamental para entender e se colocar no lugar do outro quando é maltratado, quando é xingado pela sociedade e acontece essas questões aí, ao meu ver como o que aconteceu do americano ao ser morto pelo policial, da pessoa no Carrefour que era negra e foi morta. É lógico que essas questões com cuidados nós temos que abordar porque essas questões não podem acontecer. O respeito é fundamental e cabe a nós, os professores, colocarmos para as crianças que no futuro não pratiquem essas perversidades que nós vemos na mídia, no mundo, não só à nível de Brasil.

Trabalhar a relação étnico-racial é muito importante. Faz bem para você trabalhar como ser humano. Falar assim “eu trabalhei uma coisa bonita, um momento bonito, significativo para o meu aluno”, além dele aprender coisas novas, aprender uma diversidade de situações, ele aprende a respeitar o próximo independente de ser da questão negra ou não. O respeito a qualquer ser humano, o respeito aos animais também que nós trabalhamos. Então esse respeito é fundamental e isso é primordial a gente trabalhar para que no futuro eles sejam adultos conscientes, que o que acontece de prejudicar a pessoa que é negra, falar que eu sou melhor que a outra, isso é errado. Então cabe a nós, como professores, fazer o que muitas vezes o que não aprendem em casa infelizmente. Tem pais que dão todo o respaldo, falo isso como mãe que eu falo para as minhas filhas que o respeito é fundamental independente de raça, cor, condições financeiras a gente tem que respeitar o próximo. Então a gente tem que dar essa assistência para todos os alunos. Então estamos aí em uma pandemia e quando sairmos dela temos, que possamos sair melhores do que éramos. Isso nós temos que passar para os nossos alunos. O respeito ao próximo, se colocar no lugar do próximo.

**APÊNDICE 9 - ENTREVISTA VIII CONCEDIDA POR NAWAL ATRAVÉS DO
GOOGLE MEET, EM 22 JULHO DE 2021.**

Meu nome é Nawal, sou professora da rede desde 2008, eu já comecei na rede como efetiva em 2008, mas eu me formei em 99, então tem um período que vai de 2000 a 2007 na rede estadual, eu fui professora efetiva também de Química, trabalhei também no SESI, até 2007 sempre trabalhei com Química. Eu ingressei na rede municipal no cargo de Ciências e comecei a trabalhar no Getúlio, sempre trabalhei lá. Só dois anos que eu fui trabalhar no Maylasky e, nesse meio tempo, depois que entrei no Getúlio, eu fui fazer pedagogia, eu fiz pela UNESP. Aquele curso da UNIVESP acho que foi muito importante para minha carreira, e em 2014, acho que foi aquele ano que eu estava no Getúlio, acho que foi em 2014, eu entrei no PIBID, em primeiro momento PIBID interdisciplinar, então trabalhava com alunos de Matemática, Física, Química, Biologia. A gente desenvolveu alguns projetos na escola, a Feira de Ciências, vários projetos ali com os alunos. Eles tinham pequenos projetos que abriam e fechavam temas. Fechou o último grande projeto com eles foi a Feira de Ciências na UNESP. Aí foi uma colaboração sua que eu conheci a UNESP porque você me levou para lá quando eu estava no Maylasky, então eu conheci a partir daquele trabalho no Maylasky, e no ano seguinte eu fiz a Feira e levei os meus trabalhos para participar da Feira da UNESP. Depois eu saí do PIBID, acabou e em um segundo momento eu entro para trabalhar só com os alunos de Química. PIBID já não era mais interdisciplinar. Aí era o professor E., ele tem todo um projeto, ele já tinha várias ideias para trabalhar com os alunos e aí a gente trabalhou naquele ano. Eles trabalharam na sala de aula, eles trabalharam uma questão bastante importante que era a formação científica do aluno, entender o que é o cientista, que mulheres trabalham na ciência, então desmistificar essa figura do cientista, então fizeram alguns projetos nesse sentido, então o grande projeto mesmo foi o “Clube de Ciências” que eles trabalhavam no contra turno com os nossos alunos. Isso foi em 2019, a questão da Educação das Relações Étnico-Raciais ela entra na minha vida não pela docência, mas por uma questão muito pessoal. Eu percebia, no passado, o quanto eu não sabia do que é essa questão racial... quem é o pardo? quem é o negro? Então se você me perguntasse antes dessa experiência que eu tive. Quando você pensa em uma cota racial, numa inclusão, aí eu fui ver todo o debate que havia na UNB a partir das cotas, tentei, mas não consegui, tem um braço da UFSCar que fica lá no Extra, eu entrei em um curso lá sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais porque eu queria entender um pouco mais a questão, mas não consegui terminar, era muita coisa, veio à pandemia, eu não consegui. Mas aí eu comecei a ouvir coisas como o lugar de fala, o quem é o negro, quem é o pardo. Então se

você me perguntasse antes dessa experiência eu te diria que sou parda, mas hoje eu sei que sou branca, eu não me considero mais parda e eu fui ver o lugar do negro na sociedade. No PIBID, a gente não desenvolveu muito, não vou dizer que a gente tenha feito essa discussão, mas ano passado na escola a gente ensaiou fazer alguma coisa no final do ano, naquele final lá em dezembro trabalhar algumas coisas com os alunos e aí eu já fui pensar na questão da desigualdade social, no racismo estrutural que é uma coisa que eu não sabia, que eu não tinha acordado para tudo isso, então ela entra assim, eu considero que sei muito pouco, eu não tive na minha formação e na minha carreira docente eu trabalhei muito pouco sobre isso, eu acho que negligenciei. Hoje eu me identifico naquele grupo de pessoas lá no passado que achava que não existe racismo no Brasil e que os meus alunos são todos iguais para mim, eu não olhava e aí quando você vê a pandemia, você ver os alunos que não estão frequentando são pobres, são negros. É ali que está a maior parte dos nossos alunos que não frequentam e aí você começa ver realmente a questão. Então eu não tinha despertado para isso. E aí, eu, o ano passado, comecei um pouquinho, a gente ensaiou alguma coisinha dentro desse projeto na escola, a gente fez, acho que isso não é falado na escola, o que é dito realmente é que não existe racismo no Brasil, somos todos iguais. E aí essas coisas começaram a mexer muito comigo, mas mais a partir da experiência do Getúlio e da minha experiência pessoal de olhar o que é uma política de cotas para entrar em uma universidade pública, por exemplo. Quem é o pardo? Quem é o negro? A quem essas vagas por justiça se destinam e eles precisam mesmo. Mas foi mais a partir de uma coisa pessoal do que a partir do PIBID. No PIBID a gente acabou não discutindo essas questões. Eu me lembro da professora porque o Getúlio tinha o PIBID de Química e o PIBID de Pedagogia, então se falou, esse tema vai unir a Pedagogia com a Química, mas não conseguimos sentar, pensar e falar sobre isso, então acabamos não fazendo. Acho que essa seria a minha experiência.

Hoje eu me declaro branca.

A gente não conseguiu sentar, estabelecer um diálogo e fazer isso, começar a estudar, ler sobre isso. Isso é uma coisa que precisaria ler, até então eu não tinha me apropriado dessa temática. Então é uma coisa para a gente ler, pensar e olhar para a escola, uma escola que sim tem várias... que a gente precisa olhar... a gente precisa ver a situação dos nossos alunos, mas a gente não fez isso, pelo menos o meu grupo de Química não fez. Da Pedagogia tinha a E. e a professora Malika, talvez elas tenham pego os alunos delas de Pedagogia e tenham feito alguma discussão nesse sentido. Eu confesso que realmente a gente não fez e não teve um momento para discutir isso.

Olha eu não sei... É meio complicado... Hoje eu não sei, eu precisaria ter uma experiência, talvez se você está falando, por exemplo, de saúde pública, eu acho que em um debate sobre saúde pública que é um dos temas que a gente trabalha em Ciências não tem como não falar disso, assim como não tem como não falar da questão ambiental, eu estava falando hoje com os meus alunos de calor, de efeito estufa e um deles perguntou para mim: professora, a forma como nosso país cuida da Amazônia está correta? Você acha errada? Então é uma questão que perpassa eu falar de efeito estufa, se eu estou falando de saúde pública, até depois eu falei do desenvolvimento econômico lá você têm povos indígenas, porque como é que você vai trabalhar? Como é que vai intervir então com ele? Porque tem assunto na Ciência que você não pode escapar disso. Você está falando de esgoto, está falando de transmissão de doenças. A gente tem que dizer que nas periferias do Brasil não tem? Que nas periferias do Brasil a gente encontra a população negra, periférica. Então eu vejo hoje que perpassa, mas dentro dessas questões da saúde pública, do meio ambiente que são questões que a gente trabalha na Ciência, eu vejo por esse viés.

Dentro desse sentido, se você quer realmente entender a questão de saúde pública no Brasil, se você quer entender questão ambiental no Brasil. Você tem que trabalhar essas questões. Essas questões vão aparecer, eles mesmos vão perguntar, mas e lá? O problema é lá que não tem esgoto? Mas quem mora lá? Eu acho que daria nesse sentido.

Eu acho que fica muito no nome ou no que realmente é ou talvez eu me envolvesse pouco. Eu lembro uma vez o I. quando ele estava no Getúlio... I. gostava muito de trabalhar essas questões e aí ele falou assim: “Vamos fazer uma Feira? Aquela Feira Cultural... Vamos trabalhar isso. Mas, ficou assim, a Ciência não vai entrar aqui porque Ciência não tem nada haver com isso e quem vai trabalhar mais é o professor de Geografia e História”. E eu lembro que na época foi assim mesmo, porque logo depois eu fiz uma Feira de Ciências parece que meio que separada. Quem trata das relações étnico-raciais são a História e a Geografia. As Ciências nem tanto e você sabe que eu me lembrei de uma coisa quando eu dava aula aí no Maylasky tinha um menino... uma vez até ele foi para a direção porque ele entrou na sala correndo e com um bando de água na boca e jogou nos meus Diários... eu fiquei brava com ele e o tirei da sala. Acho que você brigou com ele, e ele sempre falava para mim, “você não gosta de mim porque eu sou negro”, e eu não sabia como falar... Hoje, eu fico assim, será? O que será que ele pensava? Mas, eu não sabia como falar isso com ele, sabe? Por quê? Por que você acha? Você se acha inferior? Eu sei que ele tinha muito essa fala, não é? E a gente ficava meio com medo de falar e até como encarar mesmo. Eu acho que falta isso na nossa formação. Ele falava assim “você fez isso comigo, me tirou da sala porque eu sou negro”. Eu disse assim: “você

cuspiu no meu Diário, como você pode falar isso?”. Mas ele falava... Hoje eu fico pensando... Será que eu falaria da mesma forma com ele? O que eu mudaria? Ele dizia: Ah essa dona aí... Depois no outro ano ele mudou de sala, e eu continuei dando aula para ele. “Eu mudei de sala sabe por quê? Porque eu sou negro. Eu sou negro e é por isso que sou discriminado”. Ele tinha sempre essa fala e eu nunca conseguia dialogar com ele para dizer o que você sente. Por que você diz isso? Eu simplesmente dizia. Ah! Isso é besteira dele. Mas, hoje eu conversaria com ele para dizer, Por quê? Por que você está falando isso? Sabe aquelas coisas de remanejamento de turmas, aquelas ações que a gente faz no Conselho e hoje falando com você eu me lembrei dessa fala dele. Não sei...Acho que trabalhar e ter esse olhar é muito importante hoje. Talvez uma discussão que ficou muito presa na sociedade, uma sociedade que não se dizia racista, não discutia o racismo. Então eu acho que isso precisa ser discutido, ser falado e ser encarado esse problema. O racismo é um problema no Brasil e precisa ser visto dessa forma.

Para mim, primeiro é você despertar para essa questão, para esse olhar. Olhar para essa população e não só no sentido de “Ah, coitado! Ele é negro”. Mas, no sentido de que existe uma cultura, da valorização das meninas, a valorização do negro. É um sentido de valorização da cultura negra, de quem é o negro, entender o lugar dele na sociedade e também olhar para essa questão que existe da desigualdade social, racial. Acho que tem um olhar mais amplo, não vai só para o lado da questão da desigualdade, mas vai para um lado de você olhar toda a cultura também, começar olhar o que se envolve de Ciência. Eu não sei... precisaria buscar... Mas, como é a ciência nos diversos lugares do mundo? Inclusive na África? Como isso veio para o Brasil? Então acho que é entender essa questão da desigualdade e do racismo no Brasil, mas também o lugar do negro dentro dessa cultura, a valorização. Tinha uma sala, eu ainda dou aula para eles ainda. Eu dizia: “Nossa, uma sala tão animada, são tão alegres”, e em um ano nessas coisas que a gente faz de remanejamento... Foi uma menina para essa sala que a gente queria separar, achava que ela conversava muito com a outra, e ela veio para essa sala, e essa menina é negra, eu sempre a achei bonita, e em uma conversa informal, uma professora disse para mim que ela não gostou de ir para essa sala porque a sala era muito alegre, mas eles eram muito unidos entre eles e eles meio que a discriminaram e eu disse: “Olha... Eu não percebi isso”. Ela foi para essa sala, não gostava muito de ficar, ficou ali no fundo. Então despertar o olhar e vê. Ela não se sentia, eu dizia, mas ela é linda! Então... Mas ela não se sentia bem, não tinha identidade no meio daquele monte de meninas. Toda identidade dela como menina negra, olha...são questões que a gente descobre que não viu, que passou, que você simplesmente não viu acontecer e essa menina está afastada da escola até hoje. Hoje mesmo eu pensei... “Nossa!

Ela ainda não...”. Aqueles alunos que a gente tem que fazer a “Busca Ativa” para ir atrás. Então pensando essa volta dela. Então são coisas que a gente vai ter que pensar.

Eu deixaria isso, de olhar, de despertar, de olhar para todos. A gente tem que olhar para todos os nossos alunos, mas a gente precisa entender porque a gente pensa: eu não discrimino. Mas é despertar para isso, quando a gente vai trabalhar com adolescentes, a gente tem que se preocupar não só com o conhecimento que eu tenho da minha disciplina, mas com aquele público que vou trabalhar, quais são as angústias deles, porque tudo isso influencia e muito no que a gente vai ensinar para eles. Então ter esse olhar sobre quem é o seu aluno e acolher este aluno porque o conhecimento, aquilo que a gente ensina, sim, é importante, eles vão guardar, mas vai ficar muito neles um pouquinho de nós, assim como ficou em nós um pouquinho dos nossos professores. Às vezes, não é tudo o que o seu professor disse que você vai lembrar, mas se ele te olhou, se ele te valorizou, se ele de alguma forma teve uma alguma atitude positiva em relação à você, se ele te olhou. Muitos alunos falam isso, foi o primeiro professor que me olhou, que conversou comigo, principalmente aquele que está falando ali, aquele que está ali e está diferente como aquela menina que estava ali, o que está acontecendo. O quê? Quem é? O conhecimento é importante, sem dúvidas é o que vamos passar para eles e vai ser muito importante. Mas eles precisam sentir também que a gente está ali com eles e isso vai ficar para eles, vai marcar.

Eu acho que a gente tem que olhar para esses povos, conhecer na nossa formação mesmo. Olhar para os povos, você olha para os povos da Amazônia, quanta riqueza cultural, quanta riqueza científica mesmo, porque eles têm um conhecimento daquele lugar, eles sabem se relacionar com o meio de uma forma muito melhor do que nós. Então todo o conhecimento que existe nos povos da África e que eles trouxeram para o Brasil também. Então, eu acho que esse olhar... Buscar conhecer, nem que você não faça esse caminho sozinho, que você faça esse caminho com os alunos, eles gostam também, eles vão atrás. Então é fazer esse percurso com eles. Vamos olhar, vamos olhar para esses povos, vamos olhar não como seres estranhos ou como coitadinhos, mas como pessoas, como povos que têm a sua história, povos que têm a sua história que merece ser contada que merece ser valorizada. Pensar o negro. Muitos negros lutaram, tiveram uma história de luta contra a escravidão e que história é essa? Como se organizaram? Visto que foi toda uma população oprimida e que acabou ficando à margem da sociedade que existiu. Então... O seu olhar para esse povo com o seu aluno. Vamos pesquisar sobre isso? Vamos atrás disso? Porque você vê. Você entra em contato com algumas histórias que são muito bonitas. Acho que é despertar. Mesmo que você não tenha todo o conhecimento, eu não vou falar sobre isso porque eu não sei, mas você pode fazer junto com eles, vamos

pesquisar juntos. Vamos ver sobre isso e eu sei que eles topam porque eles são bem danados, eles gostam.

APÊNDICE 10 - ENTREVISTA IX CONCEDIDA POR BÀBÁLÒRÍSÀ NIVALDO DE OGUN-EDÉ ILÉ ALAKETU AŞÉ OMÓ LOGÚNÈDÉ, ATRAVÉS DO WHATSAPP, EM 22 JULHO DE 2021.

Você falou de Xangô. A saudação para ele é Kawo Kabiesile! Venha ver o Rei! Venha para a presença do Rei. Por que a presença do rei é importante? Porque é uma questão de postura: diante do rei você tem que se portar da maneira adequada, você tem que usar a reverência adequada, você tem que ter senso estético adequado, enfim, você se prepara para estar na presença do rei. Não podemos esquecer que, no caso de Xangô, a linhagem de Oió é tida como uma linhagem divina. A figura ancestral é Xangô, então os reis de Oió - descendentes de Xangô - são encarados como divindades, ou representantes da divindade no mundo, e também encarregados não só da condução e destino do povo, mas também da proteção, da assistência, enfim tudo aquilo que implica em sair de si para um bem coletivo, para um olhar coletivo.

Então voltando na figura do Ojuobá, é um dos dignitários do Rei. Esse é um título sacerdotal. Ojuobá significa "aquele que olha pelo Rei", tem o olhar do rei sobre tudo. Por quê? Ele é o intermediário do rei, vê o que está acontecendo na realidade e leva essa informação ao Obá (rei). Então a figura do Ojuobá é uma figura importante, do mesmo jeito o que ele está vendo, o que está observando, mais do que isso, a maneira como ele vai levar essa informação até o rei, tudo é muito sério nesse processo.

Ele pode desvirtuar (o sentido das coisas). Então, do mesmo jeito que o rei, na hora que ele olha o povo, ele deve assumir uma postura de impessoalidade - embora ele seja o condutor dos destinos -, o Ojuobá também deve ter o mesmo comportamento impessoal, anular-se no exercício de sua função. Vamos dizer assim, a pessoa física fica de lado por conta do cargo ocupado da posição jurídica, na ordem das coisas. Uma outra situação interessante, que pode agregar, é a visão que temos de Xangô - não a visão humana, mas a visão divina. A liturgia das Casas que cultuam as divindades com o título de orixá (òrìşà) usam idioma iorubá, chamado popularmente de "fala nagô". Então nós somos do segmento nagô, descendentes desse do povo iorubá, cultuamos as divindades desse segmento étnico mais específico; com a mistura na senzala de várias etnias diferentes, aconteceu que no Brasil agregamos não só o culto de algumas divindades oriundas do povo Yorubá de diversas regiões, como também de algumas outras etnias de diversas regiões da África.

Então o que nós fazemos em nossa liturgia anual? Nós recontamos a história da humanidade, todo ano. Normalmente, é no início do ano, embora existam casas em que esse

início se dá em setembro, por exemplo, mas isso é outra história. No início do ano, nós homenageamos Oxalá e as divindades do Branco (Órisá agbáfunfun) que são as divindades mais antigas, da época da criação do universo, da criação do mundo. Nós homenageamos Oxalá no sentido de renovar a existência, comemorar a criação do mundo e a criação dos seres humanos. Na sequência, homenageamos os Orixás chamados Olodê, os "donos do Mato" - lembrando que mato aqui não é o matagal vizinho, é a floresta com todos os seus perigos, sua grandiosidade e seus mistérios. Aqueles que se arriscam no mato são grandiosos pelo simples fato de arriscarem a própria vida.

As divindades Ólódé são duas principais: Ogum, que é o guerreiro, desbravador, aquele que vai à frente, e Oxósi, que é o caçador. O que nós pensamos nesse momento? Para entender, volte sua atenção lá no início da humanidade: necessidade de proteção, de encontrar locais seguros para estabelecer as cidades e, principalmente, necessidade de alimento, de comida. Então é o caçador que vai até a floresta em grupos e que volta trazendo alimento para a comunidade. Esse é o primeiro momento – proteção e sobrevivência. No momento seguinte, essa organização tribal se amplia. Formam-se cidades, surge a figura do legislador, a figura do Rei. A existência do dever e do direito, de leis e punições, inclusive, quando o indivíduo transgredir a lei.

Nesse momento a figura de Xangô - o OBA (rei) - adquire importância principal porque agrega todo o costume e as tradições de gerações, adequando-se ao momento que vivemos.

Esse também é o papel do governante, entender o legado das gerações anteriores e manter esse legado vivo e adequado ao momento que ele (legislador) está vivendo. Essa é a importância principal de Xangô, nesse momento.

Retomando, criação, sobrevivência e organização social do estado ou da cidade. Na sequência do fazer ritual - normalmente em julho - essa história é recontada. Estamos já na metade do ano, quando é feito normalmente o culto a Xangô, o qual também foi associado a São João Batista e São Pedro (o sincretismo religioso) - e também pelo costume da fogueira - não é só festa junina, mas tem também uma ramificação cristã.

Bem, avançamos até julho, comemorando Xangô.

No momento seguinte, agosto ou setembro, comemora-se as divindades ligadas à terra: Obaluwaiye (Obaluaê), aquele que governa as doenças; Nanã que representa a avó, a matriarca; Oxumarê, que faz a transformação em todas as instâncias da natureza, por exemplo, transforma a água em vapor e o vapor (as nuvens) em chuva.

Mas por que cultuar nessa época as divindades ligadas à terra?

Já é a época do declínio, a humanidade já está encaminhando para a velhice. Lembre-se de que estamos recontando a história da humanidade. Essas divindades têm uma ligação muito forte com a ancestralidade, ou seja, eles são aqueles que nos olham com olhos severos, são aqueles que nos julgam.

A figura do rei é aquele que faz exercer as leis, que é responsável pela preservação dos costumes; contudo, o julgamento, se isso é acatado ou não, acontece ou deixa de acontecer, é feito pelos antepassados, os quais estão associados a Obaluwaiye. O nome dessa divindade é Oba-Oluwa-Aiye, Rei e Senhor do Mundo.

Continuando, mais no final do ano comemoramos as águas, as Mães Iyemoja (Iemanjá) e Osun (Oxum), no sentido de que todos os seres humanos vêm da água: a água do ventre, a água do organismo, a água que mantém o corpo vivo, a água que mantém a existência.

Comemoramos as águas no sentido de purificação para possibilitar que no ano seguinte possamos recontar a mesma história. É muito interessante, chega a ser poético.

Acredito que isso é muito interessante no sentido de que toda essa história no terreiro é contada oralmente, todo o ensinamento é transmitido pela oralidade, as crianças aprendem brincando e os adultos também. Principalmente as crianças: aprendem brincando, imitando, dançando, cantando e vão absorvendo aos poucos essa sabedoria, essa tradição toda, sem pesar para ninguém de uma forma assim muito tranquila, diferente da criança que senta no banco da escola e é obrigada a estudar história, geografia e matemática de uma forma totalmente descontextualizada. Essa falta de contexto presente na escola regular prejudica o aprendizado.

Nas comunidades tradicionais de terreiro, essa reafirmação dos valores, no nosso modo de ensinar, adquire importância extraordinária, porque a vivência no terreiro daquela criança vai acompanhá-la. Ali, dançando na frente do tambor, ouvindo uma história, ela vai guardar isso tudo a vida inteira. Vai guardar de um jeito subjetivo, não só guardar na memória, mas vai guardar no coração, porque viveu.

A escola é o terreiro, e é lá que a gente conta e reconta todo esse cabedal, toda essa herança cultural que nós mantemos viva de alguma forma.

Eu concordo contigo, e até aplaudo essa sua postura: de realmente é o papel do OJUOBÁ.

É aquele que, para fazer o seu trabalho bem, consegue se isentar, se abster de alguma forma. É o "olhar de fora", para poder ser realista, para poder ser verdadeiro. Eu tenho certeza - e você também deve ter a mesma certeza - de que as duas leis, a 10.639 e a 11.645 são complementares, mas a apropriação desses princípios ficou muito aquém da necessidade.

Quanto mais passa o tempo - você pode observar - há 20 anos, há 10 anos, o material didático produzido (para uso na escola) era incipiente; hoje, temos muito material de qualidade, mas os professores não têm formação para trabalhar com esse material. Ou também é muito cômodo dizer "eu não tenho formação para isso", para justificar a falta de comprometimento.

Ora, você não teve formação, mas aprendeu a pensar, aprendeu a pesquisar e realmente a grande maioria da nossa classe simplesmente se afasta do tema, ou então por questões ideológicas, mesmo.

Penso que todo trabalho que possa contribuir para a desmistificação da temática do negro é bem vindo; deve ser analisado a fundo e recebido de braços abertos.

Precisamos disso, precisamos de gente com fôlego para convencer, porque no fundo é isso, é um trabalho de convencimento dos nossos colegas para utilização de todo esse acervo.

Veja só, quando surge a questão de trabalhar-se a 10.639, desde muito anos, os colegas professores dizem: "Ah, você fala de trabalhar na sala de aula? Eu trabalho, está lá no livro didático"... etc, etc. E eu pergunto "Você fala da cultura afro-brasileira?" - "Eu falo sim... tem o samba, tem o samba de roda, tem o axé, tem a música." Mas eu digo assim, "Ah, tá! Mas e a religiosidade? Ah, não eu não misturo as coisas!" Como não misturar? É impossível. A gente está falando da cultura de um povo que reza cantando e canta rezando; é outra pegada, é uma outra coisa.

Então eu digo: "Você já foi ao terreiro? - Não, nunca!?"- Então vá, vá dar uma olhada! Vá sentir o tambor tocando para ver como isso emociona."

Ao longo dos anos eu fiz esse convite para muitas pessoas; algumas aceitaram o convite, foram até o terreiro para observar de perto, algumas foram mais de uma vez, mas de qualquer forma é muito pouco, eu creio que deveria existir uma situação mais formal mesmo.

Então a própria Secretaria Municipal de Educação ou a Secretaria Estadual poderia realmente intermediar essa situação.

Não existem formações? Vai fazer formação lá no Terreiro, vai comer acarajé, vai ver como se faz o acarajé, vai ouvir as histórias que estão sendo contadas quando o acarajé está sendo preparado. Esse é um tipo de vivência que poderia contribuir em muito com o trabalho de cada educador. E a partir daí é a postura de cada um.

Olha, essa conversa está sendo providencial, no sentido da hora certa, como comentei contigo, neste final de semana a gente estará realizando as obrigações de Xangô e da Família Real, da família mítica de Oió. É o momento correto. Eu vou dizer assim: venha para o terreiro, participe, vá lá provar tudo isso.

Tem um momento da cerimônia (a cerimônia é pública) em que as pessoas são convidadas a provar da comida sagrada de Xangô - o Amalá. Provar ali, na presença dele. Este é o momento de você entrar em sintonia direta com a divindade; de postar-se diante dele e provar a comida, e dialogar com Xangô.

Depois eu vou escrever para você duas palavras. Você vai lembrar. Uma palavra é Agô. Agô é uma palavra, a etimologia dela não é exatamente Yorubá, é uma criação, na verdade, mas essa palavra é usada no sentido de pedir licença, de pedir desculpas de pedir autorização, enfim um pedido especial, o Agô. E a outra palavra é Adupé. Adupé a pronúncia também é abasileirada, mas a palavra Adupé significa obrigado com um sentido íntimo, profundo. É um obrigado de essência, é mais próximo à ideia de gratidão que temos hoje em dia do que um simples agradecimento formal.

Se na sua fala com a divindade você conseguir incluir as duas coisas de forma encadeada, fica perfeito. Isto estou dizendo uma coisa muito prática, muito objetiva que vai acontecer agora, domingo. Se você puder venha lá com a gente, às duas horas da tarde, se você puder venha estar com a gente.

Eu também agradeço porque como falei para você, da nossa parte, qualquer gesto, qualquer fala, a gente faz o possível para reproduzir porque a necessidade é muito grande no sentido de cultura mesmo, nem falo da religião. Da nossa cultura mesmo, que ainda é muito desconhecida e menosprezada.

APÊNDICE 11 - ENTREVISTA X CONCEDIDA PELA PROFESSORA DANIELA ANDRADE FRANCISCO, MOTIVADA PELA PUBLICAÇÃO DE SEUS PROJETOS “NO CAMINHO DO SOL” E “O MUNDO DO FAZ DE CONTA ACONTECE”, EM REDES SOCIAIS, ATRAVÉS DO *GOOGLE MEET*, EM 01 DE AGOSTO DE 2021.

Meu nome é Daniela Andrade Francisco. Eu comecei a trabalhar como docente na rede estadual em 2004, então já faz mais ou menos 18, 19 anos que eu estou na área da educação. Lá eu comecei com um projeto na rede estadual para jovens, adultos e adolescentes com um projeto que ele tinha como nome “Identidade Negra”. Era um projeto onde se trabalhavam as questões étnico-raciais e as questões socioeconômicas também dos alunos. Esse projeto eu desenvolvia na sala de aula, no cotidiano da sala de aula como professora na rede estadual e aos finais de semana no “Programa Escola da Família”, eu recebi o convite para estar desenvolvendo lá também, aceitei e fui lá, fiquei por uns bons períodos de anos na “Escola da Família”. Eu ia aos sábados e lá eu atendia, tanto as famílias, quanto aos alunos. Então, lá eu dava as aulas referentes a étnico-racial e também dava um preparo e orientações para que esses alunos tivessem a oportunidade do primeiro emprego, jovens aprendizes. Então era um trabalho que a gente trabalhava ética, conceito de sociedade, era um trabalho bem bacana, gostava bastante de fazer na “Escola da Família”, também junto com a docência que eu desenvolvia as aulas na escola estadual. Eram duas escolas estaduais. Eu trabalhei nesse projeto inicialmente. Daí depois disso eu entrei na rede municipal de ensino, onde já faz onze anos, já vai para doze anos que eu sou efetiva da rede municipal. Iniciei com o ensino fundamental I também desenvolvendo um trabalho sempre na pauta da diversidade étnico-racial com as crianças e aí eu fui caminhando até chegar na Educação Infantil, cheguei na Creche trabalhei por 3 anos, voltei para o Ensino Fundamental também desenvolvendo um trabalho e aí onde pude retornar para a Creche na Educação Infantil, no Pré - faixa etária de 5 anos e a de 4 anos. Eu estou na creche onde eu consigo estar aplicando o trabalho também para a faixa etária de 3 para 4 anos, são as crianças menores do Creche III. Já faz 4 anos que eu estou com as crianças dessa faixa etária e lá a Educação Infantil, eu digo que é a base de tudo, é o início do desenvolvimento do indivíduo, é por ali que você começa a trabalhar os valores, todos os sentidos e aí, lá é o lugar que eu mais percebo o retorno das crianças frente ao trabalho que é desenvolvido, lá nasceu, aliás, nasceu não, lá criou mais corpo e vida os personagens do projeto, alguns que são os brincantes para que possa estar desenvolvendo com as crianças essa linguagem trazendo um pouco essa ludicidade para o concreto. Então eu consigo estar fazendo essa dinâmica da ludicidade junto com o concreto pela faixa etária. Então ali é uma experiência incrível com as

crianças dessa faixa etária de zero a três anos para quatro, é muito gostoso de ver o retorno, eles se apegam ao personagem e criam, ali, uma relação íntima com eles trazendo as práticas, rotina familiar com a sala de aula, é muito gostoso. É bem bonito de ver o trabalho das crianças, me surpreendeu bastante essa faixa etária, porque quando eu fui chamada, convidada porque eu era do Pré, eles eram maiores, trabalhava lá também, mas é com outra, é a ludicidade, mas é de outra forma porque eles são maiores, então a compreensão é diferente, são mais maduros e quando eu recebi o convite para eu ir para a creche... foi falado “Daniela seu trabalho vai ser interessante na creche, você topa?” Eu fiquei meio assim, como é que é que eu vou trabalhar na creche, são tão pequenos? Como que eu vou desenvolver essa linguagem de diversidade étnico-racial para essa faixa etária de 3 anos? Então eu falei: “Vou aceitar”, e fui. Eu falei: “Vamos tentar um ano pelo menos ver se dá certo”. Fui e olha! Eu falo que é o que mais me emociona é essa faixa etária, eu trabalho com todas as faixas etárias, tanto é que nas reuniões de pais eu faço um pouco, eu tento levar para a sala de aula, para essa reunião a ludicidade que é trabalhada com as crianças para que os pais tenham essa oportunidade de vivenciar essa experiência. Já que eles ficam no período integral os pais não têm essa oportunidade de saber o que os filhos estão vivenciando em sala de aula. Eu faço essa reunião voltada a essa ludicidade e aplicando a diversidade étnico-racial. No Pré foi bem legal porque lá eu também tive a oportunidade de conversar e fazer esse trabalho com os pais e lá todo o mês de novembro, eu trabalho o ano todo, não apenas em datas comemorativas e a sala toda contempla, a gente fez exposição, eu fiz exposição com as crianças para a diversidade étnico-racial, onde tinha a visita da comunidade e eu fiz uma sala por três, dois anos que eu fiquei lá. Eu fiz uma sala onde trabalhava a ludicidade com as crianças e as famílias. Fiz oficinas de turbante, levei as princesas da Disney porque eu tenho que trabalhar essa questão da linguagem que é o cotidiano deles para eles poderem se sentir representados e com significado, e eu pensei nessa ideia de fazer uma sala com as princesas da Disney porque é o que é mais próximo do cotidiano das crianças, porque o capital hoje sempre em alta, como é que eu vou dialogar, não adianta você querer levar uma coisa muito diferente porque não vai ter o significado da aproximação. Levei as princesas da Disney e a maioria não é negra, só que todas que eu levei eu as fiz representadas como negras para ver qual seria a reação das crianças da faixa etária de 5 anos e chegando lá na exposição porque foi uma sala de exposição para as crianças primeiro e depois para a comunidade, para os pais que foram visitar, e o interessante é que eu quis fazer um levantamento com as crianças para ver qual seria a reação deles. Eles têm essa prática cotidiana de assistir muito a Disney que são os filmes que estão aí na mídia e são ofertados às crianças. Aí eu coloquei todas, todas negras, tinha a Diana, tinha a Branca de Neve, tinha todas e entrando na sala, nessa visita,

eles não sabiam o que era porque eles acabaram não participando dessa rotina de arrumar a sala para ver o que eles iriam reclamar, se eles iriam dizer alguma coisa, o que estava diferente? O que eles iriam perceber? Qual seria a percepção dele? E chegando lá na sala eles me surpreenderam... porque foi muito emocionante não reclamaram em nada, eles só disseram quando entraram e aí foi uma visita de todos os Prés. Daí eu convidei as companheiras de trabalho para participar, elas toparam e foram fazer a visita com as crianças delas, nenhuma das crianças do Pré de 5 anos disse que estava errada a sala, porque eles poderiam olhar e falar.... mas não é assim... está errado... mas não disseram nada de negativo em relação ao que eles estavam vendo. Então eu mudei o visual e a estética para ver qual seria a reação das crianças, foi uma reação bem positiva. A gente ver que o racismo ele não nasce com ninguém, ele é implantado, lamentavelmente. Foi importante essa experiência que foi os dois últimos anos que eu fiquei lá no Pré e depois eu fui para a creche e lá eu dei sequência na sala de aula, e aí como eles são pequenos não tem como você fazer esse trabalho, como são muito pequenos não têm essa percepção ainda e aí que eu aprofundi os brincantes para poder estar dialogando com eles na rotina do desenvolvimento deles que já são menores e deu certo, está dando certo. Eles são a resposta para ver se está dando certo. Até agora está dando certo, 2019, porque 2020, apesar do início 2020 ter dado certo. Depois da pandemia, eu continuei com o trabalho, mas aí *on-line* do mesmo jeito, mas *on-line* não tem mais o contato. Mas, foi bem bacana, bem gostoso esse tempo trabalhando já há dezoito anos.

Eu sou negra, nem dá para disfarçar a pele retinta, etnia negra. Na verdade, eu me aprofundi mais no projeto em duas escolas: Lauro Sanches e o João Rodrigues Bueno, inclusive eu estudei no João Rodrigues Bueno, no Ensino Fundamental I. Tive a oportunidade de voltar para lá como professora e dei aula no Joaquim Izidoro Marins, mas lá eu dava menos aula que nessas duas escolas e onde eu pude aprofundar mesmo por conta da “Escola da Família”, foram nessas duas escolas. No João Rodrigues Bueno, eu dava aula só nos sábados de manhãzinha, às 8h, às 9h, começava e saía às 5 e meia da tarde. O mais legal dessa experiência e que foi muito rica é que eu estava no começo da formação ainda de professora e daí lá eu tinha uma diversidade de público muito grande. Eu tinha desde os adolescentes que eram alunos matriculados até os pais desses alunos que iam lá para poder assistir a aula que não tinha a oportunidade, eles diziam de fazer um curso, então eles iam pelo curso e eu via como um encontro entre os pares para conversar sobre sociedade, discutir o papel de cada um, quem nós somos nessa sociedade, nessa faixa etária. Porque a gente sabe que não é chegada para todas essas informações de preparo, de identidade, de quem nós somos, eu venho da rede pública, só no ensino médio eu saí da rede pública, tive outra oportunidade de ir para uma escola

privada como bolsista, então minha vida escolar praticamente a minha vida toda foi na rede pública e a gente sabe como é visto os alunos da rede pública. Então, diante de eu ter sido aluna da rede pública, eu quis voltar como professora para fazer esse trabalho como devolvendo para a sociedade o que eu recebi, e aí voltei lá, no João Rodrigues Bueno e foi muito bacana porque lá eu tinha alunos que eu gosto muito de me lembrar... porque me emociona muito a fala desse rapaz, ele falou assim: “Dona, eu hoje deixei de me drogar e de beber para assistir a sua aula, eu posso entrar?” Não é forte para você começando na sala de aula? Você está buscando ainda... é professor terminando de se formar, em busca de oportunidade, mas ainda assim eu acreditava muito que podia acrescentar em alguma coisa para a sociedade de alguma forma e voltei, e aí ouvi isso, então eu tinha claro, “pode entrar”, ele participou, todo mundo era acolhido. Ele disse: “Dona, deixei de me drogar e de beber para assistir a sua aula”, é emocionante, não é? Nossa eu tinha aluno que trabalhava até uma hora da tarde e ia lá para assistir a aula. Hoje, que o tempo passa você ver a importância e a loucura também um pouco de estar na escola, eu tinha uma base de 100 alunos, durante o dia todo passavam uns 100, 150 pessoas comigo. Tinha pai e mãe que a filha era aluna também da escola durante a semana. Ela contou para o pai e mãe que ia ter e o pai e a mãe iam lá assistir aula comigo para participar, ter um dia diferente, eles falavam, ter oportunidade de aprender alguma coisa nova, eles falavam. Então assim foi uma experiência muito rica e o que foi mais legal dessa experiência eu fazia uma ponte saindo um pouquinho da Educação Infantil que é esse meu atual e voltando no começo que eu esqueci de falar era bem legal. Porque quem é você enquanto identidade? “Eu sou negro, eu sou brasileiro”, como que eu me entendo? A pergunta que você fez para mim, não é? Eu sou negra, mas eu brinquei a minha pele não deixa disfarçar, eu dizer outra coisa, mentira... porque tem gente que fala que não é que não tem essa compreensão assim de quem é. Fala que é moreno, tem uns que falam que é branco, não entende, não tem essa compreensão, não teve essa oportunidade. Eu falo que é oportunidade em um país que não é para você ter identidade mesmo, já é uma construção, então é uma oportunidade mesmo de aprender quem você é e aí eu fazia essa relação, essa ponte entre os empresários locais do projeto que eu desenvolvia de identidade com os empresários locais dos bairros, então daí eu apresentava o projeto, eu dava orientação para as meninas como se fosse um treinamento para o primeiro emprego e elas iam para trabalhar, fazer esse estágio. Lá teve gente que foi registrado, que trabalhou, conseguiu emprego, foi registrado e ficou. Veio o relato para mim depois de uns anos e aí depois que eu voltei para o fundamental eu nem lembrava mais porque eram mais de 150 alunos que eu falei que passavam por mim até 150, 200 alunos e teve uma criança que eu vim dar aula no ensino fundamental na rede municipal quando efetivei e aí veio o pai dela e falou comigo: “Você não lembra de mim,

não é dona?” Ele me chamava de dona. “Você não lembra de mim, não é dona?” Eu disse: não lembro. “É dona, você foi minha professora do Projeto, a primeira vez que eu fui arrumar, eu tenho a sua apostila”. Eu fazia apostila com a parceria e aí nessas parcerias eu conseguia a impressão dessas apostilas, eu desenvolvia e como não tinha dinheiro, eu conseguia essa apostila e aí ele falou, “eu tenho a sua apostila até hoje dona, quando eu fui arrumar emprego, eu li ela e não é que me ajudou dona? Eu consegui o emprego e eu sou o pai dela”, aí eu fiquei tão emocionada, chorei um monte porque você nem imagina a importância do seu trabalho, se o que você acredita está chegando mesmo e contribuindo de alguma forma, não é? Porque a gente pensar e querer é uma coisa, a gente de fato contribuir é outra. Então a gente não sabe até aonde vai o nosso interesse em contribuir com alguém e eu fiquei contente porque eu tive vários retornos que eu pensava, quero valorizar o empreendedor local, que trabalha no bairro, que tem comércio pequeno, não é? Valorizar esse empregador e também, ao mesmo tempo, fazer essa ponte com o adolescente que está saindo do ensino médio para poder ter esse trabalho junto com a escola e deu certo, ficaram trabalhando por uns bons anos e ele veio me contar que usou as aulas que eu dava lá para eles para trabalhar no primeiro emprego dele. Aí eu fiquei contente, fiquei bem feliz com esse retorno e hoje com as crianças que a linguagem é trabalhar com a questão da sociedade e a identidade que nós temos, quem nós somos, mas através da ludicidade e com as famílias porque se não trabalhar com as famílias não tem sentido nenhum.

A ideia é trabalhar a identidade do indivíduo sempre desde o início até hoje e, se Deus quiser, daqui a uns 100 anos e ficar a ideia até o fim e de repente alguém achar legal, a ideia é continuar propagando essa ideia da identidade de quem nós somos aqui no nosso lugar, nos nossos espaços, só que a linguagem como eu falei, lá eu usava um material apostilado, tinha as dinâmicas competentes a faixa etária. Tinha o encaminhamento que eu fazia também para essa questão do primeiro emprego para que eles tivessem essa oportunidade, o estágio para que eles pudessem estar tendo esse envolvimento social e tendo essa oportunidade da linguagem porque muitos eram tímidos, não conseguiam se pronunciar e tudo isso a gente sabe que acarretado do racismo, do indivíduo achar que não tem potencial para a fala para se comunicar, então tudo isso é gerado da desigualdade social e hoje o que é igual? A identidade do indivíduo, a criança saber quem ela é, a partir do momento que ela sabe quem ela é, ela respeita o próximo. E a desigualdade social porque hoje a contação de história é elitizada, só alguns espaços é que tem contação de história, e um nicho da sociedade é que tem oportunidade de participar, então porque não trazer isso para a minha sala de aula para que as crianças possam ter essa qualidade de ensino, de rotina, de uma forma lúdica, de uma estética bonita e que tenha essa representatividade negra também. Então, na verdade, mudou que hoje foi acrescentado os

personagens, os brincantes que antes eu não trabalhava esses brincantes por conta da linguagem da época, de anos e anos atrás, sem contar a idade minha, mas de anos atrás, hoje se eu voltasse para o Estado eu usaria.... eu usaria essa linguagem das crianças com eles, porque eu tive a oportunidade de receber o convite de algumas escolas estaduais de crianças de escola integral, agora já efetiva da rede municipal e eu levei essa experiência da creche para o ensino médio e não é de ver que deu resultado? Para trabalhar sobre diversidade social, sobre desigualdade, sobre diversidade étnico-racial eu levei os brincantes e eu fiz roda, eu achava que não iria ter efeito, mas eu levei para ver, para fazer esse estudo no meio ali como ia ser e deu resultado, as meninas adolescentes de dezesseis, dezessete anos pegavam as bonecas e falavam: “Olha, parece comigo!” E abraçava e beijava as bonecas, dizendo que gostavam, participavam das rodas e das cantorias, então hoje eu acho que essa linguagem foi feita, essa narrativa para a Educação Infantil eu desenvolvi, mas hoje, se eu voltasse para o ensino médio, eu levaria comigo porque caberia e eu achava que não, mas caberia... hoje, porque a criança perde a sua identidade, a sua infância muito cedo, uns pela desigualdade que tem que amadurecer... já logo trabalhar e trazer o sustento para casa, outros porque a mídia sexualiza muito a criança e não deixa ela ser criança, esse corte da mídia de querer adultizar, então são todas as coisas que fazem que a criança cresça, mas, com essa infância apagada. E aí, quando eu percebi que é levado para ela essa oportunidade de resgatar essa infância, ela abraça e participa porque eu tenho vídeo, tenho foto das crianças fazendo cortejo, cantando, segurando as bonecas, dançando e abraçando e relatando quanto elas estavam gostando, eu fiquei surpreendida porque eu dei uma volta no tempo, eu comecei de um jeito, fui para a educação infantil e retornei de onde foi meu início e deu resultado com o que eu estava fazendo hoje, porque eu tive que mudar a linguagem foi uma experiência que eu não sabia como fazer na creche, sei agora e deu certo.

São bonecos, esse Projeto eu comecei ele na rede estadual e fora da sala de aula e fora da sala de aula a gente tem o Projeto “No Caminho do Sol” e “O Mundo do Faz de Conta Acontece”, e aí eu levo um pouco dessas atividades lúdicas para dentro da sala de aula para que possa ser trabalhado os brincantes com as crianças. O projeto que a gente tem é um projeto que já desenvolve exatamente essa linguagem do brincar, então são os bonecos que eles nascem de acordo com a situação cotidiana, então são bonecas negras que são feitas, eu crio as bonecas de acordo com a situação cotidiana, então bonecas que, às vezes, surge um assunto da criança falando do cabelo da outra ou não entendendo o seu próprio cabelo, daí eu vou, vem a ideia, nasce dali aquela ideia, dá aquele *start* assim na cabeça e aí nasce a boneca, nasce a boneca do pai que fala que o filho não brinca com boneca porque não pode brincar com boneca. Aí teve uma vez que um menino falou que o cabelo do menino negro parecia uma grama, mas ele falou,

mas não estava sendo racista, ele só quis fazer um comparativo da textura do cabelo do menino com o que mais era próximo dele que era a grama, mas a partir daí o que que vem? É um gancho para que se você não trabalhar? Às vezes, o que parece uma coisa não tão importante, uma coisa que não é pejorativa dali pode surgir se você não trabalhar logo de início? Daí nasceram os bonecos meninos também. Então têm os bonecos meninos, as bonecas meninas e a Vovó Preta. A Vovó Preta ela é a base do trabalho junto com a Janaína. Janaína para trabalhar a inclusão também e a Janaína trabalha a inclusão das crianças com necessidade especial também, independente de ser negra ou branca. “Ah Daniela! Você só trabalha a questão dos bonecos negros. Você está excluindo crianças de outra etnia?” Não. No universo da educação, no universo dos brinquedos não tem espaço para a boneca negra. Eu e o meu marido, o Manuel, a gente percebeu isso, ele é também educador, é professor, pedagogo, poeta e escritor também de livro infanto-juvenil. Daí a gente percebeu quando eu engravidei, quando nós engravidamos que a barriga cresceu, todo mundo engravidou, a gente engravidou e aí, nessa de engravidar, a gente percebeu quando a gente foi buscar a referência para a nossa filha que óbvio iria ser negra e visualmente na pele, referências para poder decorar o quarto dela e aí a gente não achava essas referências e quando a gente ia procurar ainda diziam que era morena e que tinha que encomendar. Aí que as bonecas vieram com mais força para que quando ela nascesse ela tivesse essa representatividade logo no berço, tivesse essa oportunidade de aprender desde o nascimento com as bonecas negras e de panos para que a gente possa trabalhar essa questão do não-consumismo porque é tudo muito capitalizado, material pronto sintético e isso não remete à questão do afeto. Por essa questão inicialmente nasceram também as bonecas negras e aí foi tomando um formato também junto porque aí as crianças, a minha, as da sala de aula é um universo infantil que vai envolvendo a gente o dia inteiro, e aí levei essa experiência para as crianças em sala de aula e a partir daí eu vou criando os personagens de acordo com as vivências de sala também. Os livros também, as histórias que a gente trabalha na sala de aula que a gente acaba rascunhando algumas coisas aí são voltadas para essas experiências cotidianas, da criança negra ter a oportunidade de sentir identificada nos espaços porque isso não acontece nos espaços de forma positiva, de forma pejorativa acontece muito, mas de forma positiva e as crianças que não são negras respeitar as diferenças e enxergar como foi feita na exposição da sala que eu falei, não tem defeito em ser diferente, historicamente todos nós saímos da África e a ciência prova.

Os planejamentos eu não consigo ver sem trazer a cultura popular para dentro da sala de aula, então todos os planejamentos são embasados na cultura popular e sempre se eu trago a cultura popular, eu trago comigo a cultura negra, não é? Não tem como eu não carregar comigo

nesse planejamento, então o planejamento é feito assim sempre buscando a cultura popular, as práticas populares, os saberes populares para dentro da sala de aula, eu uso muito, eu dou aula de musicalização para as crianças, aí eu uso instrumento de percussão. Então, para a música de domínio público, que é já desde a minha idade até antes de mim até os dias de hoje, “dona aranha, sapo cururu e afins”, eu uso instrumentos de percussão para trabalhar essa linguagem com as crianças, os costumes populares. Então, todo o planejamento é voltado a isso, as práticas populares e quando vejo um que de repente está faltando já bate aquele incômodo, já está faltando isso aqui, eu não consigo mais é passar por um planejamento que eu vejo que não está trazendo essa cultura popular me incomoda, eu já tenho que colocar alguma coisa, quando não sou eu que faço, por exemplo quando o planejamento é coletivo é complicado, não é, mas aí na minha sala eu procuro, o que vem em conjunto eu acrescento de acordo com o que eu acredito do meu trabalho de educação de trabalhar a cultura popular, trabalho no coletivo, mas dentro do que é a realidade da minha sala eu embuto os saberes populares que vêm junto dos saberes da cultura negra, então na literatura, quanto na estética, os brinquedos também, minha sala é muito bonita, e não sou eu que falo, só que eu faço com muito carinho, mas eu fico contente porque tem a devolutiva dos pais, fiquei contente esse ano. Esse ano eu não conheci a minha turma presencialmente ainda e no grupo veio uma mãe: “Eu estou tão feliz que meu filho está na sua sala eu passava lá na frente e achava tão linda”, eu fiquei emocionada porque eu não sei quem é. Que bom não é? Então as pessoas passam e observam a minha sala, observam o que tem lá dentro, é muita chita, é muito colorido, aos pouquinhos eu fui conseguindo lá por investimento próprio, tudo é investimento próprio, investimento meu que levo para sala e fui deixando ela, bem brasileira, bem popular. Então ela é muito colorida, cortina colorida, tem muita chita, tem a boneca negra, branca, mas a negra está sempre junto com a branca com a indígena que eu tenho lá, na porta tem também a decoração que é a vovó, a Vovó Preta, então tem o rosto de uma senhora negra na porta... Até perdi a identidade, teve um tempo aí em 2019, a diretora veio para mim e disse: “Dani, tem um pai... Achei engraçado e vou te contar, veio um pai aqui para buscar o filho ele não sabia qual era a sala e nem o nome da professora, daí eu perguntei, mas quem que é?” Ele disse: “Eu não sei o nome da professora porque eu não venho nunca buscar, não lembro o nome da turma, mas eu sei que tem uma vovó preta na porta”. Aí eu fiquei super feliz porque ele não sabia o meu nome, não sabia o nome da turma, mas sabia que tinha a Vovó Preta. Então ela veio contar, veio falar para mim, eu fiquei contente porque a comunidade está retornando porque é para eles que a gente faz para a comunidade, eles estão de mãos dadas com a gente trabalhando junto.

Indignação, como dizia Paulo Freire, a gente tem que ser indignado. Indignação, muitas indignações com a falta de visibilidade que dão para as questões negras, para as crianças negras é como aquele menino que assim como tantos, mas aquele que ganhou maior visibilidade, aquele que caiu do elevador. O descaso também mata, não é só a violência urbana. O descaso também é um abandono e mata e aí eu vi muita gente se indignando com isso, e aí eu pensava, “Nossa! Mas como essa pessoa está se indignando e no decorrer do ano não faz nada?”, “Não tem nenhum trabalho voltado para suprir essa indignação, como assim?”. Aí eu comecei a refletir porque a gente sempre está indignado e tentando refletir, refletir... Ah tá! Entendi. Por quê? A mulher era branca rica, a mãe negra deixou na confiança dela o filho preto dela para ela poder levar o cachorro passear. Então o cachorro foi mais importante ali do que uma vidinha humana, não que não tenha importância para a mãe, tem, e aí ela se preocupou mais com o cuidado do animal do que com a vida da criança que ela deixou de qualquer jeito, e aí, quantas vezes, na escola a gente vê que a criança é deixada de qualquer jeito. “Opa! Daí bateu no coração... essa daí, será que eu faço isso? Ou Hum! Eu faço isso, não é?” Mas também só naquele momento, depois o assunto passa... É esse que é o problema, é essa a minha indignação. Depois o assunto passa. Até quando aparece alguma coisa que o branco se sinta representado naquela situação, entendeu? Hoje em dia depois que essa indignação passou, morreu o assunto, não saiu mais na TV na grande mídia, esqueci já, passou... resolvido. Vamos levar a vida normal é assim. Porque as mesmas pessoas que se indignaram com a situação, não porque eu vou realizar trabalho, eu vou ler, vou assistir acabou o assunto depois de um mês, você entende? Acabou o assunto daqui um mês já não tem importância, já não tem mais esse incômodo e aí é só quando acontece alguma coisa, uma fatalidade? O incômodo e a sensibilidade têm que ser sempre porque, às vezes, na vida corrida a gente acaba perdendo um pouco a nossa sensibilidade, mas quando percebe tem que correr atrás dela ainda mais o professor que tem coisa que eu não aceito, eu não entendo e não aceito quando você diz que você é professor. Eu sei que tem a questão histórica, você tem a questão social, educacional, mas por exemplo, eu tive um aluno na creche que era de matriz africana, todo mundo reclamava dessa criança, por exemplo, mas por que será? A mãe dele veio falar para mim pôxa vida! “Eu tenho vergonha de falar”, tal, e eu estava brincando com eles com a boneca, e eu via que ele ia na vó, a vó é fantoche e ela gira assim, a saia, e ele ficava assim com ela girando, movimentando a mão, mas porque esse menino o tempo todo gira tanto, ela gosta bastante, eu ficava pensando. Aí a mãe dele veio contar isso que ela escondia, que era de matriz africana, que ela tinha medo de maltratarem o menino ao longo da vida. Só que, às vezes, o racismo acontece e a pessoa nem sabe, nem percebe o que ela está fazendo, mas olha o medo dessa mãe de esconder, olha o grau

do absurdo. Eu não sou de matriz africana, mas eu respeito e defendo. Eu respeito e defendo gente, não é? Mas, você escutar que, às vezes, você escutar ver uma boca torta porque você está tocando um tambor dentro da sala de aula e fala que você está trabalhando religião, gente, a gente é professor! Tem que ter cultura, independente da sua religião da fé que você professa, tem que ter cultura e educação cultural, porque se não como é que você vai trabalhar? Como é que está sendo essa criança agora? E a mãe escondendo uma coisa dessa? Olha que grave. Porque ela tinha medo do que iria fazer com essa jornada escolar. Você escuta rezar o Pai Nosso na escola, mas vai alguém fazer um ponto de Candomblé para ver se é aceito? Mas a escola não é laica? É o direito de todos, se um pode representar o outro também, não é? E não é assim que funciona. Então daí vem a minha indignação, não é? De ver que a criança negra, o indivíduo negro, a família negra, ela é criminalizada, desvalorizada que o racismo é sutil, às vezes, nem sempre ele é evasivo, então você tem que ter muita percepção para entender e identificar. Criança preta não pode ser inteligente. Por que não? É já dado para nós um espaço, já é dado para nós um lugar que é até onde você pode ir. Daqui para frente você não pode. Eu dei aula de manifestação cultural na Oficina no último ano que a Oficina encerrou em uma nas escolas que eu trabalhava, que foi no Hélio Rosa, uma escola excelente, espaço maravilhoso para eu trabalhar lá na escola Hélio Rosa Baldy, muito legal, muito consciente e aí todos os instrumentos que era da bandinha, eu podia usar... me emocionou muito também. Porque tinham meninos ali na escola, que os professores tinham muitas dificuldades com essas crianças e aí eu vi que eu também tive dificuldades a mesma com eles, que eles não queriam participar. Queriam dispersar a sala, quando eu apresentei os instrumentos de percussão e dei para eles a possibilidade de conhecer e de desenvolver uma identidade e de se encontrar... foi a coisa mais linda! Como foi bonito! Eles começaram a ficar participativos, a ficar interessados e o menino negro que mais dava a impressão de que não queria participar, ele foi o que mais participava. Eu não o deixei de lado. A maioria é de meninos brancos, pele bem clara e ele que era de pele retinta, fazia de tudo porque ele achava que ali não era espaço para ele. Daí ele quer bagunçar... não é o espaço para mim... eu não sei fazer nada...aí eu fui ensinando os instrumentos que eu sabia. E foi muito bonito! Esse vídeo até o ano passado tinha no Agenda Sorocaba. Tinha lá gravada a apresentação das crianças como encerramento do final da Oficina. Eles foram lá para filmar. Que é BNCC, não é isso? Hoje é BNCC, não é? E você ver que hoje não é trabalhado, não... Mas eu coloco um boneco negro na sala... eu trabalho a “Menina Bonita do Laço de Fita”... aí porque eu tive uma situação de racismo na sala e disse que todo mundo é igual...essas coisas que a gente escuta... Essas práticas só fortalecem o racismo, não ajudam em nada. Olha, mas ela tem boa vontade! Mas, boa vontade não adianta em nada para mudar a consciência das

peessoas... a gente tem que estudar muito para isso. A gente tem que estudar filosofia, sociologia. A gente tem que estudar muito mais. Todo o dia a gente tem que estudar! Estudar para entender o que a sociedade entrega para nós. Essa que é a minha indignação, não é? Indignação diária de ver que não existe o racismo se você trabalha na base. Tem mães que lembram do trabalho que eu fiz lá naquele Pré que eu falei para você. Tem crianças que até já saíram do Fundamental. Vem gente que eu nem conheço, mas vem falar “você deu aula para o fulano, a mãe dele veio falar que você deu aula de amor ao próximo”... cada um interpretava do seu jeito... “amor ao próximo”... “sobre cultura”... “nossa, eu gostava tanto da sua aula”. Meus alunos, esses do Pré que eu falei para você que eu fazia apresentação e a sala de exposição, já estão todos no Fundamental II. Olha que velha! (risos).

Eu fico muito emocionada. Porque é muita resistência fazer esse trabalho. Entendeu? É você andar sozinho... é ser solitário... na caminhada... a gente se sente solitário na caminhada...por você está querendo trabalhar uma questão que é previsto por Lei... Tem que ser do entendimento de todos porque para você trabalhar Pedagogia ... Para você trabalhar a plenitude do indivíduo, o indivíduo como um todo... Mas, que todo é esse? Que você divide em partes? Então toda essa é a minha indignação. Esse é o porque eu faço o planejamento... com o que eu trabalho... para que a minha filha tenha espaço.

Eu tive oportunidade de trabalhar com a outra gestão de formar a primeira Brinquedoteca de Diversidade Étnico-Racial na escola para todas as quinhentas crianças da escola toda. Ficou a coisa mais linda! Tudo o que eu tinha na minha sala para a minha turma eu entreguei para a comunidade. Para que todos os tivessem... porque todo novembro eu fazia sala de exposição... eu falei porque fazer e depois desfazer? Não tem sentido, não é? Vou deixar para que todo mundo usufrua. Toda a equipe escolar... as meninas terceirizadas... as crianças possam usufruir desse espaço de leitura. E aí foi feito! Saiu na filmagem da TV Sorocaba, a entrega dessa Brinquedoteca para à comunidade.

A maioria de alunos que eu tenho lá são brancos, eu tenho bem poucos alunos negros, pouquíssimos... A gente tem a camiseta da Avó... Há dois anos não tem a camiseta da Avó! Que dó! 4 anos com a camiseta que é o encerramento do Projeto. Todo o final do ano. Porque eu trabalho a sequência didática o ano todo, que é o planejamento com eles, e aí quando encerra o ciclo do trabalho, gente faz a apresentação no meio do ano, e no final do ano, a gente faz o encerramento. Tudo que eu trabalho ao longo do ano com eles com a musicalização, com a percussão... com a Vó, com a Janaína. Eles no final do ano se apresentam, no meio e no final do ano.

Meu foco da Pedagogia foi para isso, com os estudos, levantamento de pesquisas, eu trabalhava como pesquisadora, eu era aluna e estagiária e nesse estágio, eu fazia pesquisas sobre a diversidade étnico-racial. Esse sentido de vida, de viver. A pandemia é um exemplo disso. Quando eu não vivo de fato quem eu sou, eu não me preocupo em quem é o outro. Não existe sensibilidade... é sempre só o interesse individual... eu, eu, eu... egocentrismo... e a gente tem que pensar na gente e no próximo, quando eu entendo a identidade, quando eu entendo que a diversidade existe, o quanto ela é rica na transformação, na construção de um país, ele avança. E esses avanços interferem na vida de todo mundo... não é? E quando eu entendo o quão é importante à vida, eu passo a valorizar, e se eu valorizo a vida, eu valorizo também tudo que tramita nesse espaço em que a gente está, que a gente faz parte. Então é a vida! Está aí a prova, tanto brancos, quanto negros estão sujeitos à pandemia e ao COVID. É algo para todos. Todos quem? Desde a elite até o proletariado. Tem quem sofra mais com isso, não só na pandemia? A gente escuta falar, os estudos apontam sempre que o negro periférico é quem mais sofre, não é? A classe trabalhadora, periférica é quem mais sofre com as calamidades... Mas isso é só o estouro de tudo. Isso é sempre. E se a gente não enxergar que isso é sempre e que todos têm o direito de ser e de existir... A gente tem que entender essa questão, o eu e o outro, quando eu sou, todos somos! UBUNTU! É uma filosofia africana que serve para tudo e para todos!

APÊNDICE 12 - ENTREVISTA XI CONCEDIDA PELA PROFESSORA MARIA LUIZA PAINELI DA SILVA GÁSPARI, MOTIVADA PELA NOTÍCIA “ESCOLA DO CAJURU FAZ PROJETO SOBRE PRECONCEITO: JORNAL CRUZEIRO DO SUL, SOROCABA, 25 NOV. 2005”, ATRAVÉS DE WHATSAPP, EM 07 JULHO DE 2021.

Existem vários professores que fizeram projeto. Porque foi feito um curso para esclarecer melhor aos professores e para apresentar a lei 10.639/2003 e, desse daí, foi sugerido às escolas que fizessem projetos e algumas escolas fizeram. Devem ter muitos projetos bons por aí... A lei foi em 2003 e o curso foi em 2005, foi feito na Oficina. Eu sou branca. Eu me chamo Maria Luiza Paineli da Silva Gaspari, sou aposentada, hoje, mas comecei na educação em 1990, me formei na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba e me aposentei há 3 anos atrás, quase 4 anos, setembro de 2017. Fiz História porque gostava de História, sempre gostei de conscientização, achei que nós professores poderíamos mudar o mundo, não é? Porque nós somos transformadores também, nós que fazemos a História, e eu queria ser um agente que pudesse melhorar alguma coisa. Daí eu fiz História. Sempre gostei de História e gostava do que fazia. Sempre estava fazendo algum projetinho, alguma coisa na escola para conscientização, para apresentação, sempre gostei de inovar, sempre estava fazendo alguma coisa diferente. Então qualquer assunto que eu pegasse na sala de aula, eu sempre fazia uma apresentação, mesmo quando não tinha computador ou nem quase internet. Na sala de aula a gente sempre se virava, a gente filmava, pegava filmadorinha, fazia entrevistas, sempre tive o interesse em fazer coisas que os alunos se interessassem, porque é muito difícil fazer os alunos se interessarem só com lousa e aula cotidiana. Então eu sempre procurei conscientizar os alunos e contextualizá-los, colocá-los juntos para construir a pesquisa. Esse projeto... Eu já fazia esse tipo de projeto na escola, de conscientização, de pesquisa sobre preconceito, discriminação em sala de aula mesmo a gente procurava trabalhar quando estudava continente africano, a colonização africana, a gente procurava trazer o aluno para a criticidade, para tirar ele daquele estereótipo que foi feito na Europa, não é? Eurocêntrica, só cultura europeia era importante e as demais eram tratadas de forma pejorativa. Eu sempre quis mostrar para os alunos que eles, sim, poderiam estudar outras visões que não fosse aquela da Europa, eurocêntrica. Nas aulas mesmo, quando a gente ia falar dessa época... Do Brasil, a gente sempre ia pesquisar sobre desigualdade social, o porquê da desigualdade social, quando ia falar do carnaval, do samba, sempre entrava a desigualdade social, a discriminação, o preconceito. Uma novela que passasse, a gente contextualizava, dava em eixo na aula e a aula ficava gostosa, é lógico que não eram todos os dias, mas a aula ficava agradável. Era muito gostoso dar aula naquela época.

Então quando saiu essa Lei em 2003, 10.639 e a Oficina também deu um curso para informar os professores. Informar e colocar em prática, tentar fazer um projeto, alguma coisa e várias escolas fizeram nessa época, um projeto, em 2005, e teve apresentação e tudo mais. Eu ainda brinquei na época, porque a única escola que a DEE não foi visitar foi a nossa, porque acho que todas as escolas a DEE foi, só que a nossa escola era muito longe na época. Nisso daí, eu falei: “Vamos montar as ideias que eu já passei e as ideias novas e vamos criar um projeto interdisciplinar na escola, onde tanto o corpo docente, discente e comunidade em geral poderiam participar”. E daí eu comecei a escrever junto com os outros professores na época lá, de Português, começamos um projeto interdisciplinar e cada um ia vendo o que poderia trabalhar na sua disciplina. Então foram vários eixos. E a justificativa era conscientizar o corpo o docente e discente da importância, da necessidade do respeito, as diferenças no mundo atual que considerava o preconceito e a discriminação que hoje sustenta a concentração de renda. A gente viu a oportunidade de fazer maior sensibilização e o reconhecimento da cultura africana e afro-brasileira. A gente também queria melhorar o relacionamento dos professores com funcionários, alunos e comunidade em geral porque a escola na época, os alunos tinham aquele estereótipos, colocavam apelidos nas crianças... nos colegas, se chutavam no corredor e estava difícil o relacionamento... Aquelas piadinhas que foram construídas de geração a geração preconceituosas e a gente achou necessidade de, então, de fazer esse projeto para melhorar a relação entre eles. Em História, trabalhei vários segmentos. Eu achei que deveria mostrar a desigualdade social no Brasil hoje, junto com a discriminação, a gente trabalhou também os quilombos remanescentes do Vale do Ribeira, que na época era muito desenvolvido, vendia para fora, bem organizado... Não lembro se na época era regulamentado já. Fizemos uma pesquisa, pegamos a ONG da época, ISA (instituto Socioambiental), eles que ajudavam na comunidade do Vale. Entrei em contato com eles, eles mandaram fotos e fizeram até um seminário junto com os alunos, foi super legal. Fizeram assim, *on line*, eles nos mostraram como trabalhavam, plantavam banana, tudo orgânico as plantações deles. Daí eu vim pra cá, para perto, relatei com o histórico dos quilombos aqui nosso, no caso aqui, o do Cafundó, na região de Sorocaba. Fiz a relação, como estava o quilombo, como ocorreu lá no Vale do Ribeira, como se fundou, como se formou e como se formou e como está hoje o Quilombo do Cafundó, então foi muito bom. Cada sala trabalhou uma coisa diferente.

Esse do quilombo envolveu uma série, vamos supor. Eu peguei, vamos supor, os quilombos, o 2º com o Ensino Médio e Português já pegou outra coisa. A gente fez um projetão na escola. Ela pegou a pesquisa sobre o preconceito linguístico, dramatização de poesias, livros didáticos, elaboração de textos. Então eles fizeram muito bonito, adaptação de poemas, teve

teatro também. Um super projeto na época. O de Arte que também fez o curso, Português e Arte que fez o curso junto comigo, a professora fez aquele quadro dos Operários de Tarsila do Amaral, com uma montagem de hoje para mostrar as diferenças, os próprios alunos tiraram fotografia e colaram. Também teve cartazes sobre a cultura do povo brasileiro, fez também a confecção de bonecas, máscaras. O trabalho envolveu o corpo docente, discente e a comunidade também ajudou. Esses três foram o que mais trabalharam, se envolveram mais diretamente. Inglês trabalhou a tradução de músicas que denunciavam o preconceito, o racismo. Matemática com essa pesquisa que a gente fez sobre o preconceito na escola, eu organizei a pesquisa, fiz as perguntas sobre o preconceito na escola, entre os alunos, se a maioria tinha sofrido alguma discriminação. A gente trabalhou conceitos também, o que é estereótipo, preconceito, discriminação, o que é raça, a gente trabalhou tudo isso antes de iniciar a pesquisa com os alunos, então, se o aluno perguntava alguma palavra que não sabia, o próprio aluno que estava fazendo a pesquisa já falava. A gente preparava os alunos antes. Então foi muito bem elaborado, foi mesmo. A Matemática pegou todas essas entrevistas que foram feitas junto aos alunos e a comunidade. Porque os alunos também foram para a comunidade para perguntar e Matemática fez a análise, estatística, confecção de gráficos.

Nós, professores de História, Português, Arte, todo mundo ajudou, todo mundo trabalhou alguma coisinha... Todos eles já trabalhavam porque não dá para você ser um professor, ser um educador se você não tem consciência para demonstrar para os alunos que o nosso povo tem que ter consciência crítica e eles têm que tentar mudar essa história e não aceitar a forma como foi colocada para nós de cima para baixo... Como se os negros não tivessem direitos, antes foram escravos, depois que houve a abolição da escravatura, houve o branqueamento do Brasil e parece que a mídia, os meios de comunicação, o poder nosso, nosso governo e lideranças de direita, eles não tinham em nenhum momento... Eles queriam que essas pessoas tivessem consciência de que eles eram importantes, de que eles formam essa nação nossa. Então, a educação deve levar os diversos grupos étnicos que formaram essa nação conhecida da população. Que não foram só 400 anos de escravidão e, sim, 400 anos que as pessoas trabalharam, principalmente os negros e indígenas, todos eles construíram esse país. Junto com essa construção tem a cultura deles, tem a sua forma de ser, tem as suas leis, suas regras, as suas línguas e que o Brasil, por exemplo, não tem somente uma cultura, não, o multiculturalismo, não. Nós temos várias culturas e nós temos que respeitar.

E também com a revolução que vieram o branqueamento, práticas racistas, ideologias racistas, justificando que o país não poderia ser marcado pela população negra e mestiça, e vieram os nossos italianos e imigrantes para cá. Então, às vezes, os nossos alunos só têm assim

uma visão de hoje. Está assim e pronto. Não ver que a elite dominante, ela reproduziu esses valores e que esses valores não são construídos pelos mais pobres para quem realmente trabalha nesse país. Isso daí é, são valores que foram passados para que eles dominassem cada vez mais a nação nossa e não fosse uma nação democrática.

Dessa experiência que nós fizemos esse projeto foi o curso com esclarecimentos da Lei 10639/03 que era muito recente e o professor não tinha conhecimento correto porque a gente só ficava em sala de aula. Então, com o conhecimento e obrigatoriedade do conhecimento da aula de África, do continente africano, tendo que estudar a história e cultura afro-brasileira, ficou mais incentivado ainda mais a fazer o projeto. Porque foi muito bom, foi gratificante. Os alunos participaram de uma forma que você via os olhinhos brilhar, eles faziam música, paródias, apresentaram na escola, apresentaram Rap, tudo que vem do povo, do morro, dos mais pobres, eles apresentaram. Precisa ver que belezinha, fizeram danças, eles mesmos fizeram capoeira, maculelê, tinha alunos nossos que faziam e apresentaram. O Quilombinho que veio com turbantes, com roupas para apresentar as músicas... Os alunos adoraram, eles não tinham conhecimento que aquilo era cultura afro-brasileira e africana. Então é muito gratificante. Eu acho que o educador é movido pela energia dos alunos, sabe? Porque você ver os alunos assim, olhando para você... Isso é o que mais comove, não tem dinheiro que pague. Porque vamos supor, você vai levar uma pesquisa qualquer, eles pesquisam, a gente fazia todas as perguntas para levar para a comunidade neste projeto e em outros também, quando eles iriam filmar as entrevistas com pessoas. Precisa ver como eles gostavam. Eu fiz um projeto uma vez sobre a História da Escola e o computador não editava o vídeo, e a gente descobriu que a região ali do Cajuru, os espanhóis se instalaram ali para plantar cebola ali naquela terra e tornou-se terra devoluta. Então tiveram muitas coisas importantes e os olhinhos deles brilhavam e é isso que move o professor e a vontade deles, eles querem construir, querem participar, eles ficam mais incentivados a estudar.

O projeto envolveu a comunidade, fizeram apresentação para os pais, fizemos apresentação no sábado com exposição, inclusive a mãe de dois alunos nosso que emprestou... Ele falou, ele falou para mim, “Professora, a senhora está fazendo o projeto, minha mãe foi para Angola, ela tem algumas peças, ela tem algumas coisas de marfim”. Alguns alunos não sabiam que muitas coisas eram feitas de marfim, não sabiam mesmo, a madeira como era esculpida, os quadros que eles faziam, tapetes... Eles ficaram deslumbrados... Ele quem trouxe para nós as peças da mãe.

Na fotografia tem um pouco da exposição, eu perdi as fotografias isso dá dó... A professora de Arte tirou foto de tudo, as minhas fotos na época, tinha uma pessoa também que

foi tirar e não conseguiu tirar direito, eu como estava envolvida na organização das danças, na organização de tudo ali na frente, não fiquei com as fotos e quem tirou para mim, o meu computador apagou também algumas coisas aqui. Mas na fotografia do Cruzeiro dá para você ver, tem uma girafa, algumas estátuas aqui, essa mesa aqui, aquele painel do fundo são as máscaras que a professora construiu com eles sobre a África, no fundo tem uma exposição de uma obra pintada, tem tapetes, tem algumas coisas bonitas, mesmo, viu? Fora a exposição no pátio que teve os trabalhos que foram na época, feitos.

Olha... Você tem que contagiar todo mundo, primeira coisa você faz uma reunião com os professores na HTPC, na época, agora ATPC, procura em todas as reuniões... O coordenador ajuda a gente, na época era eu mesma que fiquei com as coordenadoras, junto com a coordenação a gente ajudou conscientizar os professores, trazer o maior número de professores possível para isso. Teve professor que não gosta de fazer coisas diferentes, que tem muita dificuldade para trabalhar projeto interdisciplinar ainda, mas a maioria que não ajudou no projeto diretamente ajudou na hora de fazer os quadros, de arrumar o pátio, colocar cortinas, as comidas, eles ajudaram. Todos se envolveram de um jeito ou do outro. A direção deu o maior apoio, ajudou a gente com compra de material, a coordenação também. A gente não tinha, então precisava de material, cartolina, papel cartão, fotografias, tirar fotos dos alunos para fazer montagem do quadro que ficou lindo com a carinha deles. O envolvimento da coordenação faz diferença porque entram no projeto, eles puxam e ajudam com os professores. Se você pegar um coordenador que não está nem aí para educação, então não deveria ser educador, porque o que fomenta a educação, o que fomenta o conhecimento é a vontade de aprender e a gente tem que buscar outros recursos que não seja a mesmice em sala de aula. Porque naquela época, em 2005, a gente não tinha tantas tecnologias como tem hoje, como instrumento, não tem. Então a gente tinha o quê? O celular nem todo mundo tinha... O computador tinha dia que pegava internet, tinha dia que não pegava. Como iriam pesquisar? Às vezes, a gente fazia pesquisa até na sala da coordenação, na biblioteca, ficou tudo à disposição.

O projeto foi construído no dia a dia... Durou um tempo... Porque o curso durou alguns meses... O curso aconteceu em 2004 ou 2005... Fizemos até um jornalzinho com os alunos... O projeto durou um bimestre, a gente reservava um dia ou dois para fazer isso. Para cada professor, o seu tempo. Arte demorou um pouco mais porque deu mais trabalho para fotografar os alunos na montagem dos “Operários”, por exemplo, pois a foto deles com a releitura da obra de arte da Tarsila, ficaram tão lindinhas.

O conhecimento é para ambos... Porque o professor pesquisa, mas o aluno também traz tanta coisa, porque ele começa a pesquisar e começa questionar. Então é uma troca, os dois

crecem. O professor é o mediador, mas ele também aprende junto. O educador faz a contextualização. Ele contextualiza com quem? Com o aluno. Traz sempre o quê? A sua realidade para a sala de aula porque se não para ele, fica o quê? Perdido. Se não é alguma coisa que ele passe no momento, para ele parece que não é nada.

Antes desse projeto, a gente tinha um pessoal muito bom, logo que eu comecei trabalhar na educação, 1990, acho que no ano 2000, pelo que me lembro... a gente já tinha algumas exposições na escola de África. Tinha até um professor na época que ele sabia dança africana, ele levava o tambor, os alunos se vestiam, dançavam, a gente fazia exposição com quadros. A escola sempre tem um ano que tem um pessoal bom. Sempre têm as pessoas que puxam, então teve outros trabalhos há muito tempo atrás, anos 90... 90 e pouco... Ah! Mas com esse projeto a escola ficou radiante, os alunos mudaram em sala de aula, quando eles iam falar mal ou xingar alguém, já pensavam, olhavam um para o outro, pediam desculpas, e nem falavam, eles colocavam a perna na frente do outro no corredor, diminuíram a agressão. Ficaram mais incentivados a estudar e depois os outros anos a gente começou a trabalhar no dia a dia esse projeto. Daí abriu os olhos para o que a gente podia melhorar a aula e trazer a democratização dentro da escola. O trabalho continuou não com apresentações grandes, mas com apresentações em sala de aula, não só eu, como outros professores também, passavam filmes, falava do preconceito linguístico, desigualdade social. O professor que levava o tambor era professor de Matemática, mas gostava de dançar, ele é afro-brasileiro, ele levava roupa para escola, ele dançou. Foi muito bonito...

Eu acho que para a gente é a gente conhecer a nossa história de fato, porque se a gente não estudar a história étnico-racial a gente não conhece as nossas origens, é para conhecer a nossa origem é para tentar mudar essa tal democracia racial que dizem que existe, mas nós ainda estamos construindo... É respeitar o outro. Não tem que ser pejorativo, preconceituoso e discriminar as pessoas, eurocêntrico, existem muitas pessoas que acham que só o que é dos Estados Unidos e da Europa é bom. Se o ser humano não tiver consciência de sua origem, como é que ele faz tentar transformar, mudar, melhorar e fazer um país democrático de fato?

Que nós somos os mediadores da educação, mas nós temos que despertar no educando aquele olhar de querer aprender, então as relações étnico-raciais são muito importante, não podemos passar batido. As relações étnico-raciais no Brasil são base educacional que reproduzem valores, a nossa história. Porque até agora a gente só estudou os valores da elite dominante. Então a elite dominante nos livros didáticos só conta a história na visão deles, na visão eurocêntrica e você estudando a política étnico-racial você vai ver que a história não é contada por eles. A História começou bem antes. O Berço da Humanidade é a África.

APÊNDICE 13 - ENTREVISTA XII CONCEDIDA POR JAIME BALBINO, ATRAVÉS DO GOOGLE MEET, EM 26 DE SETEMBRO DE 2021.

Vamos começar falando do Mestre Gato Preto de Santo Amaro. Ele tem uma fala que dizia para todos os formados dele, ele dizia assim: “Eu não formo Mestre, eu preparo as pessoas”. Ele dizia isso. Ele dizia que o Mestre é aquele que aprende e ensina, e continua aprendendo e continua ensinando, esse que é o Mestre de Capoeira na Angola. Então baseado nisso, para ser um Mestre de Capoeira na Angola, dentro da visão como nós ouvimos dele e também com outros de nós, é feito por aclamação, vamos dizer assim. Depois de estar muito tempo... tem que conhecer as bases da Capoeira, o lastro da Capoeira, a história da escravidão, vamos dizer ... o processo de escravidão que aconteceu em nosso país, como os negros vieram... os sofrimentos, as angústias que passaram aqui... e como surge a Capoeira. Partindo daí, vem como se fosse a linha, um costume, como se fosse um segredo. Esse ensinamento era passado de pai para filho, era partilhado sempre às escondidas. É um segredo, não é? Essa era a forma de se praticar a Capoeira, não era como nos dias de hoje. Então tinha essa questão. Para ser considerado um Mestre de Capoeira, a comunidade onde ele vivia na Capoeira, vamos dizer assim, a velha guarda vamos dizer assim, a maneira correta de se formar um mestre é apresentar a pessoa que se acredita que tem condições de ser mestre para ser sabatinado. Então tem que ser questionado ali na hora, por exemplo, então a pessoa que está sendo levado, que eu estou dizendo que tem me acompanhado há muito tempo na Capoeira, tem que ser colocado ali e apresenta ele... ali, ele, para a velha guarda, ele vai fazer verdade para os Mestres, que são as perguntas, concernentes à Capoeira. No sentido de conhecer. Conhecer ali a história, os costumes, a influência dos antepassados dentro do segredo, colocando as questões religiosas envolvidas ali também.

Questiona ele por exemplo assim, por exemplo, o Mestre fala assim para ele: “eu gostaria que você me cantasse uma ladainha aí”. Então ele vai lá pega o berimbau, faz uma ladainha, a salva, a louvação que é o procedimento que é usado dentro da Capoeira. Aí um outro Mestre vem e questiona ele, por exemplo, assim: “Me fale um pouco sobre esse toque que você me fez”. Tudo dentro dos lastros, costumes... a maneira que os Mestres formavam a bateria, a maneira de... vamos dizer assim, de transmitir esse conhecimento também. É fundamental viajar, ter o conhecimento do meio. Eu diria que tem que ter mais de 20 anos, com certeza, geralmente 30 anos, 35 anos, 40 anos praticando a Capoeira para ser reconhecido como Mestre. Porque o Mestre na verdade tem que ter experiência de vida. Tem que ter bom caráter. Tem que ser considerado pelo meio capoeirista. Tem que ser considerado pelo meio em que ele vive e

convive. Ele precisaria saber como construir os instrumentos, o Berimbau, saber fabricar o Berimbau, saber tocar os toques, aquilo que é mais comum que todo mundo usa, saber falar sobre esses toques, saber falar sobre essas tradições, esses costumes que vem aí, a cultura oral. Essas coisas são fundamentais. Tem que ter esses conhecimentos.

Essa organização já vem ali com o Mestre Pastinha porque a Capoeira não tinha essa organização. Mestre Pastinha foi uma pessoa que fez a diferença e vai ficar registrado para todo o sempre exatamente por conta disso, por organizar, por dar essa característica. Ele deu essa visão para que as pessoas olhassem para a Capoeira. A força maior está na ancestralidade e na continuidade. Isso é um fundamento.

O tema da ladainha é o canto de entrada na roda de Capoeira Angola, tá? Então o tema é como o mote por exemplo, é como o mote dos repentistas. O tema ele é livre, geralmente é o mestre mais velho quem puxa o canto de abertura no Berimbau Berra Boi, aí o tema ele é livre. Agora, por exemplo, poderia fazer uma cantoria contra o sistema, tudo isso. Você está entendendo. A ladainha é isso. Após a ladainha, o término da ladainha, vem a louvação, vem a salva ou a louvação que é o mesmo. Aí vem o canto corrido, onde entra o jogo, entendeu? Agora com relação à rasteira é isso: “o facão bateu embaixo, a bananeira caiu, mas o facão cortou embaixo, a bananeira caiu, cai, cai, cai bananeira, a bananeira caiu” quer dizer que o jogo é tendencioso a ficar mais pegado, jogo de dentro, não é? Jogo de dentro, jogo de fora, nunca vi casa nova cair “Ave Maria! Meu Deus, nunca vi casa nova cair, eu só vi casa velha cair”. Então são toques que está dando para os jogadores. É nesse sentido que falei para você.

APÊNDICE 14: ESTRATÉGIAS DO PME REFERENTES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A ERER.

Lei 11. N. 11.133 -2015 / Documento Final	META 7 - APRENDIZADO ADEQUADO NA IDADE CERTA PME - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir no Município as seguintes médias: IDEB da rede municipal de Sorocaba nos anos: (2017 - 2019 - 2021 - 2023 e 2025) EF inicial: (6.4, 6.6, 6.9, 7.1 e 7.3); EF final: (6.4, 6.6, 6.8, 7.0 e 7.1); Ensino Médio (4.9, 5.1 e 5.3).
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 7.5 Buscar garantir as Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 11.645 de 10 de março de 2008 e resolução CNE 01/2004 e assegurar aos profissionais da educação <u>formação continuada em serviço de acordo com a lei federal 11738/2008.</u>
Documento Final -2015	Estratégia: 7.5 Garantir as Leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, 11.645 de 10 de março de 2008 e resolução CNE 01/2004 e assegurar aos profissionais da educação <u>formação continuada em serviço de acordo com a lei federal 11738/2008.</u>
Lei 11. N. 11.133 -2015 / Documento Final	META 8 - ESCOLARIDADE MÉDIA PME - Elevar no Município a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no ano de 2021, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, incluindo todos os demais segmentos étnicos e movimentos sociais e suas respectivas diversidades.
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 8.2 Atuar na <u>formação continuada dos profissionais da educação incluindo a educação para relações étnico-raciais</u> nos projetos político-pedagógicos das instituições asseguradas pelas redes públicas e privadas de educação.
Documento Final-2015	Estratégia: 8.2 Atuar na <u>formação continuada dos profissionais da educação incluindo a educação para relações étnico-raciais</u> nos projetos político-pedagógicos das instituições asseguradas pelas redes públicas e privadas de educação.
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 8.3 Inserir e implementar na política de valorização e <u>formação continuada dos/as profissionais da educação</u> , até 2017, a discussão de todos os temas relacionados aos segmentos étnicos, grupos sociais e suas respectivas diversidades nos diferentes níveis e modalidades da educação básica e superior, na perspectiva dos direitos humanos, repugnando qualquer forma de preconceito e discriminação.
Documento Final-2015	Estratégia: 8.3 Inserir e implementar na política de valorização e <u>formação continuada da(o)s profissionais da educação</u> , até 2017, <u>a discussão de raça, etnia, gênero e diversidade sexual, na perspectiva do direitos humanos</u> , adotando práticas de superação do racismo, machismo, sexismo e todas as formas de discriminação por orientação sexual.
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 8.20 Criar políticas de implementação para o <u>ensino de educação para relações étnico-raciais nos cursos de formação inicial das instituições de ensino superior localizadas no Município de Sorocaba</u> , conforme o plano de implementação das diretrizes de educação para relações étnico-raciais, a partir de 2016 e durante a vigência deste plano.
Documento Final-2015	Estratégia: 8.24 Criar políticas de implementação para o <u>ensino de educação para relações étnicoraciais nos cursos de formação inicial das instituições de ensino superior localizadas no município de Sorocaba</u> , conforme o plano de implementação das diretrizes de educação para relações étnico-raciais, a partir de 2016 e durante a vigência deste plano.

Fonte: Elaborada pela autora com base na Lei 11.133 e no Documento Final entregue à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO), 2015.

**APÊNDICE 15: ESTRATÉGIAS DO DOCUMENTO FINAL – CMESO REFERENTES
À FORMAÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A ERER, EXCLUÍDAS DO PME.**

META 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 e 5 anos ampliando a oferta da educação infantil em creche, de matrícula facultativa, garantindo atendimento de 70% da demanda em 2017, 85% da demanda em 2018, atingindo 100% até o final da vigência deste PME.	
Estratégia: 1.22	Promover a <u>formação permanente dos trabalhadores e profissionais da educação</u> a partir da realidade vivenciada na escola em consonância com as demandas atuais como infância, sexualidade e gênero, <u>relações étnicorraciais</u> , educação inclusiva, tecnologia da informação e comunicação que sejam apontadas pelo coletivo.
META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos no município e elevar, até o final do período de vigência deste plano municipal de educação, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100% (cem por cento), elevando o percentual do índice inicial, de no mínimo 6,8%, até o final de 2016, reavaliando e ajustando-o a cada dois anos, considerando o diagnóstico atual de 66,5%.	
Estratégia: 3.7	Garantir a <u>formação permanente a todos professores e trabalhadores da educação</u> , a partir de sua realidade vivenciada na escola em consonância com as problemáticas atuais como juventude, sexualidade e gênero, <u>relações étnico-raciais</u> , educação inclusiva, entre outras que sejam apontadas pelo coletivo.
Meta 11: Triplicar, até o final da vigência deste plano, no município, as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, tendo como princípio a formação humana, assegurando a excelente qualidade da oferta em novos eixos tecnológicos, segundo catálogo nacional dos cursos técnicos do Ministério da Educação, garantindo pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.	
Estratégia: 11.10	<u>Garantir a formação permanente dos professores</u> a partir de suas necessidades didático-pedagógicas e das problemáticas atuais como juventude, mundo do trabalho, questões de gênero, <u>relações étnico-raciais</u> , educação inclusiva entre outras, que sejam elencadas pela comunidade escolar. A partir da vigência deste plano.

Fonte: Elaborada pela autora com base no Documento Final entregue à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO), 2015.

**APÊNDICE 16: ESTRATÉGIAS PME REFERENTES A IMPLEMENTAÇÃO DAS
LEIS N. 10.639/03 E N. 11.645/08 – LEI 11.N.11.133-2015 E DOCUMENTAL FINAL
– CMESO – 2015.**

Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 1 - ENSINO INFANTIL PME - "Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta dessa educação em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) da demanda até 2017 e num crescendo regular e proporcional, atender e manter 100% (cem por cento) da demanda até o final da vigência deste PME".	
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 1.24	Buscar garantir <u>nos currículos escolares</u> conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira, africana e indígenas, conforme a <u>lei 10639/03 11645/08</u> e resolução CNE 01/2004 assegurando a <u>implementação das respectivas leis</u> por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. A partir da aprovação deste plano.
Documento Final -2015	Estratégia: 1.28	Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira, africana e indígenas, conforme a <u>lei 10639/03 11645/08</u> e resolução CNE 01/2004 assegurando a <u>implementação das respectivas leis</u> por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil. A partir da aprovação deste plano.
Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 2 - ENSINO FUNDAMENTAL PME - Universalizar no Município o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e buscar garantir que 100% (cem por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, ampliando a qualidade de ensino, elevando o percentual do índice inicial, de no mínimo 4,4%, até o final de 2016, reavaliando e ajustando-o a cada dois anos, considerando o diagnóstico atual de 78,8%, até o último ano de vigência deste plano municipal de educação.	
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 2.12	Buscar garantir por meio das redes de ensino públicas e privadas, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira, africana e indígenas e <u>implementar ações educacionais, conforme leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008</u> , e resolução e parecer do conselho nacional de educação 01/2004 assegurando a implementação das respectivas leis por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, <u>até o final do ano de 2015</u> .
Documento Final -2015	Estratégia: 2.14	Garantir por meio das redes de ensino públicas e privadas, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira, africana e indígenas e <u>implementar ações educacionais, conforme leis nº 10.639/2003, nº 11.645/2008</u> , e resolução e parecer do conselho nacional de educação 01/2004 assegurando a implementação das respectivas leis por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnicorracial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, até o final do ano de 2015.
Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 3 - ENSINO MÉDIO PME - Universalizar, até 2016, o atendimento escolar na rede estadual, para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos no Município e elevar, até o final do período de vigência deste plano municipal de educação, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100% (cem por cento), elevando o percentual do índice inicial, de no mínimo 6,8%, até o final de 2016, reavaliando e ajustando-o a cada dois anos, considerando o diagnóstico atual de 66,5%.	
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 3.9	Buscar garantir por meio das redes de ensino públicas e privadas, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e <u>implementar ações educacionais, conforme leis nº 10.639, e nº 11.645</u> , assegurando a implementação das respectivas leis por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, até o final do ano de 2015.

Documento Final-2015	Estratégia: 3.9	Garantir por meio das redes de ensino públicas e privadas, nos currículos escolares, conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e <u>implementar ações educacionais, conforme leis nº 10.639, e nº 11.645</u> , assegurando a implementação das respectivas leis por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, até o final do ano de 2015
Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 7 - APRENDIZADO ADEQUADO NA IDADE CERTA PME - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir no Município as seguintes médias: IDEB da rede municipal de Sorocaba nos anos: (2017 - 2019 - 2021 - 2023 e 2025) EF I inicial: (6.4, 6.6, 6.9, 7.1 e 7.3); EF final: (6.4, 6.6, 6.8, 7.0 e 7.1); Ensino Médio (4.9, 5.1 e 5.3).	
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 7.11	Buscar garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira, africanas e indígenas, conforme a <u>Lei 10639/03, 11645/08</u> , resolução CNE 01/2004, assegurando a <u>implementação das respectivas leis</u> por meio de ações colaborativas com os fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, a partir da aprovação deste plano.
Documento Final-2015	Estratégia: 7.11	Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira, africanas e indígenas, conforme a <u>Lei 10639/03, 11645/08</u> , resolução CNE 01/2004, assegurando a <u>implementação das respectivas leis</u> por meio de ações colaborativas com os fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, a partir da aprovação deste plano.
Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 8 - ESCOLARIDADE MÉDIA PME - Elevar no Município a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no ano de 2021, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no Município e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, incluindo todos os demais segmentos étnicos e movimentos sociais e suas respectivas diversidades.	
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 8.13	Assegurar em toda a vigência do plano, nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e <u>implementar ações educacionais, nos termos das leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008</u> e do plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com os fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.
Documento Final	Estratégia: 8.13	Garantir a partir 2015 e em toda a vigência do plano, nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e <u>implementar ações educacionais, nos termos das leis nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e nº 11.645, de 10 de março de 2008</u> e do plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com os fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil.
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 8.14	<u>Implementar as leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645 de 10 de março de 2008</u> , ou seja, garantir que na metodologia do ensino seja aplicada a identidade da cultura negra e indígena, para que o aluno se sinta parte do processo de construção histórica de seu país, tornando-o protagonista de sua história e assim cidadão brasileiro.
Documento Final-2015	Estratégia: 8.14	<u>Implementar as leis 10.639, de 09 de janeiro de 2003, e 11.645 de 10 de março de 2008</u> , ou seja, garantir que na metodologia do ensino seja aplicada a identidade da cultura negra e indígena, para que o aluno se

		sinta parte do processo de construção histórica de seu país, tornando-o protagonista de sua história e assim cidadão brasileiro
Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 9 - ALFABETIZAÇÃO E ALFABETISMO FUNCIONAL DE JOVENS E ADULTOS	PME - Elevar a taxa de alfabetização no Município de Sorocaba da população com 15 (quinze) anos ou mais para 97,3% até o quinto ano de vigência deste plano, buscar erradicar o analfabetismo e reduzir em 60% (sessenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional até o final da vigência do PME.
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 9.9	Buscar garantir nos currículos escolares e nos programas voltados a alfabetização de jovens e adultos a implantação e <u>implementação das leis 10639/03 e 11645/08</u> como estratégia de diminuição da evasão da população negra, quilombola e indígena, a partir do primeiro ano de vigência do PME.
Documento Final-2015	Estratégia: 9.9	Garantir nos currículos escolares e nos programas voltados a alfabetização de jovens e adultos a implantação e <u>implementação das leis 10639/03 e 11645/08</u> como estratégia de diminuição da evasão da população negra, quilombola e indígena, a partir do primeiro ano de vigência do PME.
Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 10 - EDUCAÇÃO JOVENS E ADULTOS INTEGRADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	PME - Oferecer no Município, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 10.1	Buscar garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira e indígenas, conforme a <u>lei 10639/03 11645/08</u> assegurando a <u>implementação das respectivas leis</u> por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, a partir da vigência do plano.
Documento Final-2015	Estratégia: 10.4	Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e cultura afro brasileira e indígenas, conforme a <u>lei 10639/03 11645/08</u> assegurando a <u>implementação das respectivas leis</u> por meio de ações colaborativas como fóruns de educação para a diversidade étnico racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e sociedade civil, a partir da vigência do plano.
Lei 11. N. 11.133 -2015 /Documento Final	META 15 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	PME - Buscar garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e o Município, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica do Município de Sorocaba possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 15.3	<u>Implementar as leis Nº 10.638, de 9 de janeiro de 2003 e a nº 11.645, de 10 de março de 2008 e o Parecer CNE Nº 01/2004, inserindo na <u>grade curricular de graduação dos cursos superiores</u>, o ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros, e indígenas brasileiros, para que profissionais de todas as áreas tenham uma formação que garanta o respeito a pluralidade cultural, em especial à população negra e indígena, a partir da aprovação deste PME.</u>
Documento Final-2015	Estratégia: 15.4	Implementar as leis Nº 10.638, de 09 de janeiro de 2003 e a Nº 11.645, de 10 de março de 2008 e o Parecer CNE Nº 01/2004, inserindo na grade curricular de graduação dos cursos superiores, o ensino da história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros, e indígenas brasileiros, para que profissionais de todas as áreas tenham uma formação que garanta o respeito a pluralidade cultural, em especial à população negra e indígena, a partir da aprovação deste PME.

Fonte: Elaborada pela autora com base na Lei N. 11.133 de 25 de junho de 2015 e no Documento Final entregue pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, 2015.

**APÊNDICE 17: ESTRATÉGIA PME REFERENTE AO COMBATE DA
DISCRIMINAÇÃO RACIAL A SER ASSEGURADO NOS REGIMENTOS
ESCOLARES.**

Lei 11. N. 11.133 -2015 / Documento Final	META 19 – GESTÃO DEMOCRÁTICA PME - Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação no Município de Sorocaba, garantindo que os acessos aos cargos públicos ocorram por meio de concurso público, de provas e títulos, associados a critérios técnicos de desempenho e à consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico do Município, do Estado e da União para tanto.	
Lei 11. N. 11.133 -2015	Estratégia: 19.9	Assegurar, nos Regimentos das escolas do Município, medidas de combate a toda e qualquer discriminação aos segmentos étnicos e movimentos sociais e suas respectivas diversidades.
Documento Final -2015	Estratégia: 19.12	Assegurar, nos Regimentos das escolas do município, medidas de combate a toda e qualquer discriminação: crença, racial, gênero, sexual e classe social.

Fonte: Elaborada pela autora com base na Lei N. 11.133 de 25 de junho de 2015 e no Documento Final entregue pelo Conselho Municipal de Educação de Sorocaba (CMESO) à Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba, 2015.

APÊNDICE 18: CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LIVROS COM BASE NOS PRESSUPOSTOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA - BRASIL, 2004.

O presente documento é fruto de estudos, reflexões e diálogos dos membros da Comissão de Trabalho Mista (CTM) criada pela Portaria SEDU n. 18, de 22 de fevereiro de 2019, em atendimento à deliberação CMESO N° 05/2018, de 28 de novembro de 2018, que atualiza Normas para garantir a implementação dos Artigos 26A e 79B da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (BRASIL, 1996) que incluem, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

Os critérios, aqui elencados, têm como objetivo trazer subsídios aos profissionais da educação para a análise e escolha de recursos literários que favoreçam a Educação das Relações Étnico-Raciais e a promoção da reparação histórica e justiça social, reconhecimento e valorização de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas em suas ações pedagógicas.

De acordo aos preceitos das DCNERER (BRASIL, 2004) é indispensável reflexão constante a respeito dos recursos e escolhas pedagógicas realizadas. Para isso, se faz necessária a construção de um olhar crítico visando contrapor a visão eurocentrada. Nesse contexto, para garantir a oferta de literaturas que contemplem as identidades negras e indígenas, de forma positiva e propositiva, é pertinente considerar o caráter formativo dos livros de literatura infanto-juvenil. Pautados num referencial teórico que assume a categoria racial como critério analítico (SILVA, 2011; ARAUJO; FERRANDO, 2017; PEREIRA; NASCIMENTO, 2020), assumimos que as narrativas e suas ilustrações têm forte impacto na construção do imaginário social, razão pela qual é necessária uma reflexão constante a respeito dos recursos e escolhas pedagógicas realizadas.

Livro:

Autor/ ilustrador:

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DE LIVROS COM PERSONAGENS NEGROS/ INDÍGENAS OU COM ABORDAGEM DE TEMAS RELACIONADOS AS COSMOVISÕES DE MATRIZES AFRICANAS/ INDÍGENAS

	SIM	NÃO	PARCIAL MENTE	OBSERVAÇÕES
1. O livro aborda cosmovisões de matrizes africanas ou indígenas?				Por cosmovisão entende-se a visão de mundo, valores e princípios que remetem à ancestralidade dos povos africanos e indígenas. Neste item é preciso avaliar se a narrativa faz referência a temáticas da cultura, modos de pensar o mundo, expressões artísticas e históricas que referenciam as nossas raízes africanas, afro-brasileiras ou indígenas.
1.1 Há personagens negros/ indígenas?				
1.1.1. Os personagens são protagonistas?				
2. As ilustrações valorizam os fenótipos negros / indígenas?				Observar se as ilustrações favorecem a construção positiva da imagem das pessoas negras / indígenas. É preciso se atentar a qualidade das ilustrações com foco nos detalhes dos personagens como cabelos, traços fisionômicos e outras formas de representação, avaliando se estas propiciam o reconhecimento da estética negra / indígena de forma positiva.

2.1 Há representações estereotipadas dos povos negros/indígenas associados à imagens de animais que contribuam para a sua desumanização?				Observar se as ilustrações apresentam representações humanas negras/indígenas associadas a animais, ou com traços fenotípicos pejorativos como lábios exageradamente volumosos e avermelhados ou quadris demasiadamente largos, dentre outras representações formuladas na intenção de desumanizar as populações negras/indígenas. Ressalta-se que as associações entre animais e seres humanos, pensadas a partir das cosmovisões africanas e indígenas não compõem perspectivas desumanizadoras.
2.2 Os personagens negros estão retratados em posições socialmente desvalorizadas?				Observar se a narrativa textual e as ilustrações confinam personagens negros/indígenas a profissões e representações socialmente desvalorizadas, com exceção às situações em que, na intenção de agregar valor positivo à história e identidade negra/indígena, tais posições compõem o contexto do histórico de vida da (o) personagem.
2.3 Há diversidade estética em representações negras/indígenas nas narrativas textuais e/ou visuais deste livro?				Nos grupos indígenas é preciso reconhecer as diversas etnias, estéticas e modos de viver possibilitando o respeito aos diferentes modos de ser indígena no contexto atual. Neste sentido, é preciso também compreender que há negra(o)s com diferentes texturas/ cores de cabelos, tons de peles e fenótipos, sendo este um ponto importante de reconhecimento e valorização das múltiplas identidades negras.
3. Os adjetivos que caracterizam a(o)s personagens negros (as) ou indígenas favorecem a construção de imagens positivas dessas populações?				Refletir se as características dos personagens negros (as)/ indígenas são descritas com adjetivos depreciativos que tendem a desfavorecer a população negra, como nos casos em que, habitualmente, relacionam a cor preta à negatividade.
4. Ao focar povos africanos ou indígenas e suas culturas, o livro traz especificidades de cada etnia/localidade/país/região evitando generalizações?				É necessário reconhecer a existência das especificidades que compõem a diversidade histórica e cultural dos povos africanos e indígenas para evitar generalizações em relação à complexa dimensão espacial e temporal da história da África, dos africanos, de seus descendentes da diáspora e dos povos indígenas.
4.1 Ao focar os povos africanos e suas culturas, o livro supera estereótipos que relacionam o continente à pobreza/escassez?				A superação de estereótipos diz respeito ao tratamento da história do continente africano em uma perspectiva positiva e não só de denúncia da miséria e discriminações que atingem o continente. Observa-se a necessidade de um tratamento articulado com a história dos afrodescendentes no Brasil, conforme prerrogativas das DCNERER (2004, p.19)
4.2 Ao focar povos indígenas e suas culturas, o livro supera estereótipos que os definem como atrasados e selvagens?				Esse item diz respeito ao reconhecimento dos povos indígenas e a não-veiculação de preconceitos, estereótipos ou qualquer outra forma de discriminação, conforme PARECER CNE/CEB Nº 14/2015)
5. O livro traz referências visuais / textuais que contribuam para o reconhecimento e valorização da beleza e estética negra e indígena?				Reconhecer exige direcionar positivamente as referências aos negros e indígenas no sentido do respeito e da correção de posturas, palavras preconceituosas e atitudes veladas ou explícitas.
6. O livro traz referências visuais / textuais que				As referências visuais e textuais do livro abrigam outro(s) modo (s) de ser e viver de forma a questionar, ainda que

superem a normalização da ideia da cultura e valores brancos como universais?				<p>indiretamente, a normatização dos padrões da branquitude como constituidora única e universal dos padrões sociais de humanidade.</p> <p>A superação de pressupostos histórico-culturais euro-brancos referenciados como valores universais está também relacionada a superação do mito da democracia racial, pois este se fundamenta na ideia unilateral e branca de conforto e de privilégio nas relações inter-raciais. A qual identifica como bom e perfeito tudo o que é ou se aproxima do branco europeu.</p>
<p>Considerando os critérios elencados acima, este livro é indicado para a composição dos Planos de Ensino/Trabalho conforme as modalidades/etapas atendidas na Instituição Educacional? _____</p>				