

DOI: 10.22476/revcted.v8.id564

ISSN: 2447-4223

OS OLHOS DE OJUOBÁ: EXPERIÊNCIAS DOCENTES PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Adilene Ferreira Carvalho Cavalheiro¹

 <https://orcid.org/0000-0002-6047-7391>

Prefeitura Municipal de Sorocaba, Secretaria de Educação, Sorocaba, SP, Brasil

Rosa Aparecida Pinheiro²

 <http://orcid.org/0000-0002-4910-4842>

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus Sorocaba, PPGEd-So, Sorocaba, SP, Brasil

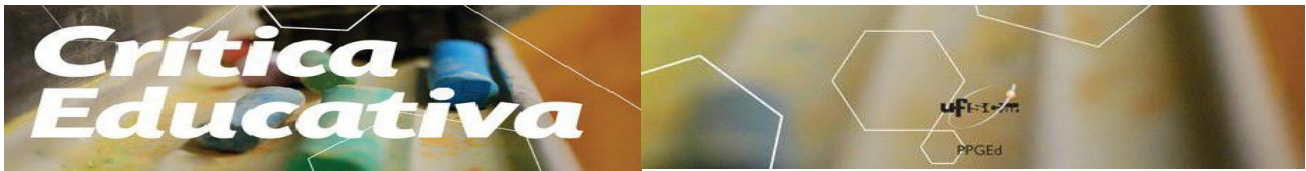
Submetido em: 21/12/2021	Aceito em: 29/12/2022	Publicado em: 30/12/2022
---------------------------------	------------------------------	---------------------------------

Resumo

O presente artigo discorre sobre percepções de professoras quanto as práticas pedagógicas imbricadas na Educação para as Relações Étnico-Raciais emancipatórias, capazes de produzir dinâmicas e revelar sentidos para a Educação antirracista. Essa discussão perpassa pela construção da identidade étnico-racial da pessoa adulta, as escolhas dos conhecimentos e dos saberes de Motrizes Africanas nas práticas pedagógicas e os processos que contribuem com formação dos professores no contexto da educação para as relações étnico-raciais no âmbito escolar da Educação Básica - a partir da perspectiva Ojuobá, ouvindo os sujeitos da experiência, analisando por meio das entrevistas narrativas, as percepções constituídas. O recorte da pesquisa é o ensino fundamental, articulados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Como resultado parcial, aponta-se a formação do professor está implicada a da própria identidade étnico-racial, na articulação de conhecimentos necessários às práticas pedagógicas, intencionalmente elaboradas para a Educação

¹Mestra em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Sorocaba). Professora Licenciada em História e Pedagogia. Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu) em Gestão Escolar, em Programa de Gestão da Excelência e em Metodologia do Ensino de História. Orientadora Pedagógica da Rede Municipal de Sorocaba, desde 2009. E-mail: adileneccavalheiro@estudante.ufscar.br.

² Professora da UFSCar, campus Sorocaba, no curso de graduação em Pedagogia e na Pós-graduação em Educação. Integrante do GT 18 EJA - ANPED. Coordenadora Acadêmica do Programa Residência Pedagógica. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos, Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, com Estágio Doutoral na Universidad de Barcelona, e Pós-doutorado na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atuação no campo de pesquisa, ensino e extensão em Formação de Professores, Currículo e Educação de Jovens e Adultos. E-mail: rosapinheiro@ufscar.br.



das Relações Étnico-raciais. As experiências analisadas nos permitem perceber as potencialidades formativas para práticas necessárias e possíveis no combate ao racismo institucional que permeia nas escolas.

Palavras-chave: Educação para relações étnico-raciais emancipatórias; Formação de Professores; Narrativas sobre Experiências Docentes.

OJUOBÁ'S EYES: TEACHING EXPERIENCES FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN ELEMENTARY EDUCATION

Abstract

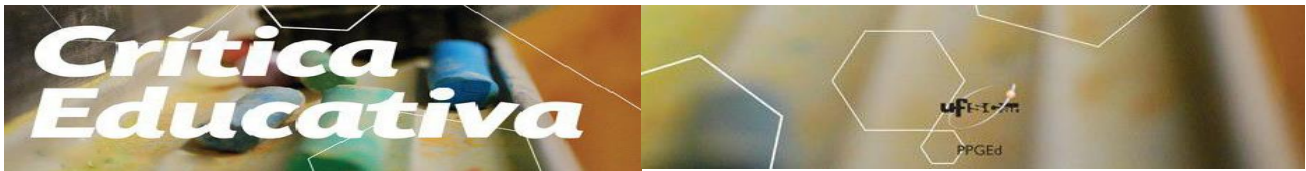
This article discusses the perceptions of teachers regarding the pedagogical practices embedded in Education for Ethnic-Racial Ethnic Relations, capable of producing dynamics and revealing meanings for anti-racist Education. This discussion permeates the construction of the ethno-racial identity of the adult person, the choices of knowledge and knowledge of African Motrizes in pedagogical practices and the processes that contribute to teacher training in the context of education for ethnic-racial relations in the school environment. Basic Education - from the Ojuobá perspective, listening to the subjects of the experience, analyzing the constituted perceptions through narrative interviews. The research cutout is elementary education, articulated to the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships – PIBID. As a partial result, it is pointed out that the formation of the teacher is involved in the ethnic-racial identity itself, in the articulation of knowledge necessary for the pedagogical practices, intentionally elaborated for the Education of Ethnic-racial Relations. The experiences analyzed allow us to perceive the training potential for necessary and possible practices in combating institutional racism that permeates schools.

Keywords: Education for emancipatory ethnic-racial relations; Teacher training; Narratives on Teaching Experiences.

LOS OJOS DE OJUOBA: EXPERIENCIAS DOCENTES PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Resumen

Este artículo discute las percepciones de los profesores sobre las prácticas pedagógicas insertas en la Educación para las Relaciones Étnico-Raciales emancipatorias, capaces de producir dinámicas y revelar significados para la Educación antirracista. Esta discusión permea la construcción de la identidad étnico-racial de la persona adulta, las elecciones de saberes y saberes de los motivos africanos en las prácticas pedagógicas y los procesos que contribuyen a la formación de profesores en el contexto de la educación para las relaciones étnico-raciales en el ámbito escolar de la Educación Básica – desde la perspectiva de Ojuobá, escuchando a los sujetos de la experiencia, analizando a



través de entrevistas narrativas, las percepciones constituidas. El foco de la investigación es la educación básica, articulada con el Programa Institucional de Becas de Iniciación Docente – PIBID. Como resultado parcial, se apunta que la formación docente está implicada en la propia identidad étnico-racial, en la articulación de saberes necesarios para las prácticas pedagógicas, intencionalmente diseñadas para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales. Las experiencias analizadas permiten percibir el potencial formativo de prácticas necesarias y posibles en la lucha contra el racismo institucional que permea las escuelas.

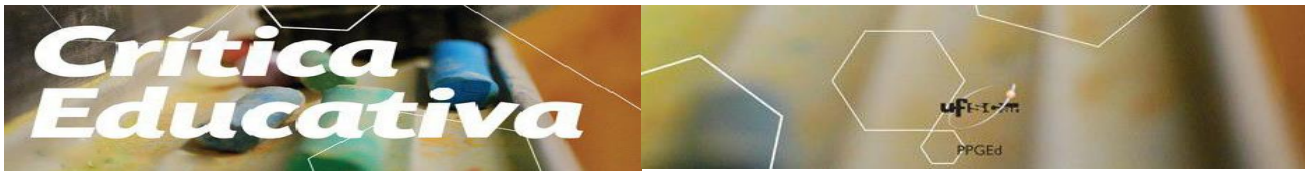
Palabras clave: Educación para las relaciones étnico-raciales emancipatorias; Formación de profesores; Narrativas sobre experiencias docentes.

1. Introdução

Este artigo apresenta, como recorte de uma investigação de Mestrado, a partir das Entrevistas Narrativas (EN) de professoras da Educação Básica, a articulação entre as categorias de identidade étnico-racial da pessoa adulta, escolhas dos conhecimentos e saberes de Motrizes Africanas nas práticas pedagógicas e os processos que contribuem com formação dos professores no contexto da educação para as relações étnico-raciais no âmbito escolar da Educação Básica - a partir da perspectiva Ojuobá.

Ojuobá é uma palavra da língua Yorubá e significa “Os Olhos de Xangô”. Na pesquisa, remete-se a 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 e polissêmica. Os olhos de Ojuobá – ver para enxergar além, se refere a uma postura que exige de nós, como pesquisadoras, um olhar atento para ver detalhes e minúcias que emergem das experiências docentes, ouvindo professores da Educação Básica, para perceber em suas trajetórias formativas as escolhas intencionalmente planejadas que reconheçam as produções de saberes e conhecimentos de Motrizes Africanas.

As temáticas são oriundas de pesquisa sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e o campo de formação de professores, em especial a formação contínua dos professores em serviço, articulada em processo colaborativo entre a Escola e a Universidade. Escrita em momento de transição COVID-19 – doença infecciosa causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) anunciada em 11/02/2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS) – a pesquisa se reporta a experiências docentes para a ERER realizadas no ano de 2019, inseridas em duas escolas públicas da rede

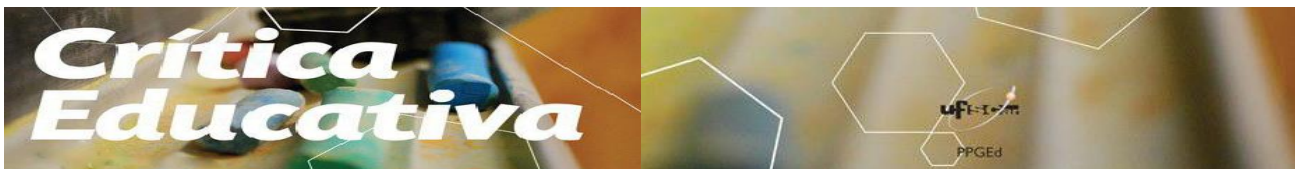


municipal de Sorocaba, que aderiram ao Programa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), tendo como foco de trabalho a EREER.

A investigação de como as práticas pedagógicas, no âmbito do ensino fundamental, podem confluir com a Educação para Relações Étnico-Raciais emancipatórias tem como base produções significativas por meio da revisão bibliográfica, na qual é possível edificar o arcabouço teórico, tendo a Entrevista Narrativa (EN) como dispositivo de construção dos dados. Essa metodologia permite ao entrevistado, como um ser social em sua singularidade, estabelecer o desdobramento de um tema dentro de seu próprio quadro de relevância, no contexto geral da narrativa. A identificação dos principais argumentos se compõe como um mosaico de saberes produzidos nas experiências docentes, sendo a análise dos dados construídos pelas entrevistas narrativas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002) articuladas às percepções de como as experiências sobre a EREER se constituem em aprendizagens em correlação com o conhecimento incorporado, produzido na prática docente.

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 como um conceito que advém de um processo complexo no qual um indivíduo reconhece, seleciona, organiza e interpreta a informação que recebe do ambiente.

Para as análises, procuramos trazer entendimentos sobre Identidade Étnico-racial, Práticas Pedagógicas e o lugar dos saberes e conhecimentos em afroperspectiva e os Olhares dos/as professores/as pesquisados/as sobre a abordagem de Matrizes Africanas nas experiências docentes. Ao salientar o conceito de Matriz Africana, nas práticas pedagógicas, trazemos a perspectiva trabalhada por Ligiéro (2011) sobre “Matrizes Africanas”, a qual amplia a ideia comumente utilizada sobre a definição de “Matriz”, nesta percepção a dinâmica e a inter-relação dos elementos está presente no processo criador, ao mesmo tempo, que mantém e transforma a tradição. Para exemplificar esse conceito, Ligiéro analisa dinâmicas próprias de manifestações culturais afro-brasileiras, apontando esses constituintes, como criadores e transformadores como força que provoca a ação, implicando “[...] uma qualidade implícita do que se move e de quem se move [...]” (LIGIÉRO, 2011, p. 132).



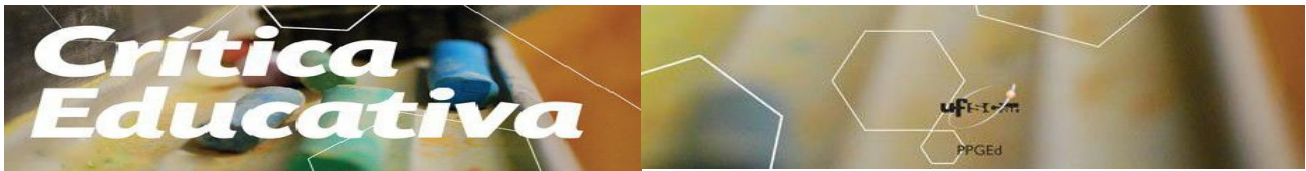
2. A educação para as relações étnico-raciais em Sorocaba

Cidade do interior paulista, Sorocaba – sede da região metropolitana – tem a taxa de escolarização no Ensino Fundamental de 98,1%, comparada a outros municípios pelo IBGE. A população da cidade é estimada em aproximadamente 695.328 sorocabanos e dados apontados pelo último censo 2010 informa que 145.267 pessoas se declararam da cor preta e parda e 434.777 branca. Ainda em relação à população de negros (pretos e pardos), observou-se um aumento de 65,1% em relação ao censo de 2000, que era de 87.958 pessoas, elevando o número de pessoas negras para um quarto do total da população.

A necessidade de implementação 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 (Leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08), na cidade de Sorocaba foi reafirmada pelo Plano Municipal de Educação (PME) em diversas metas e estratégias (SOROCABA, 2015). No entanto, observa-se que estratégias deliberadas acerca da formação sobre as questões referentes a EREER foram suprimidas e não implantadas em sua totalidade.

Diante deste contexto, o trabalho em tela procura entender as práticas pedagógicas possíveis na rede pelo percurso das entrevistas narrativas a partir das percepções de 08 professores/as da Educação Básica em suas experiências acerca da EREER, vivenciadas, no ano de 2019, nas Escolas que aderiram ao Programa de Iniciação à Docência – PIBID. Essa adesão se deu no segundo semestre de 2018 e por uma decisão coletiva entre Escolas e Universidade para 2019, decidiu-se como Eixo Temático do Trabalho a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de formação inicial de professores que se constitui como espaço de formação no qual professores/as da educação básica se reúnem com professores/as universitários e licenciandos/as para construir práticas docentes intencionalmente planejadas, acompanhadas e avaliadas. Na UFSCar, segundo as autoras Monteiro e Nakayama (2020), o PIBID iniciou em 2007, sendo o curso de Licenciatura em Pedagogia incluído no Programa Institucional em 2010. Na avaliação de uma década do PIBID elaborada por Silveira (2017), a despeito das alterações enfrentadas pelo programa, as pesquisadoras destacam que o PIBID “[...] tem um design pedagógico formativo bem estruturado que enreda os estudantes e formadores



em ações intencionais para o melhoramento do processo formativo.” (SILVEIRA, 2017 *apud* MONTEIRO; NAKAYAMA, 2020, p. 144).

Os professores das escolas atuam como supervisores, na encruzilhada entre Escola de Educação Básica e a Universidade provocando diálogos entre a Escola Pública e a Universidade, potencializando processos de formação inicial dos licenciandos e de formação contínua em serviço dos/as professores/as, pois estes atuam como cofomadores/as nos subprojetos.

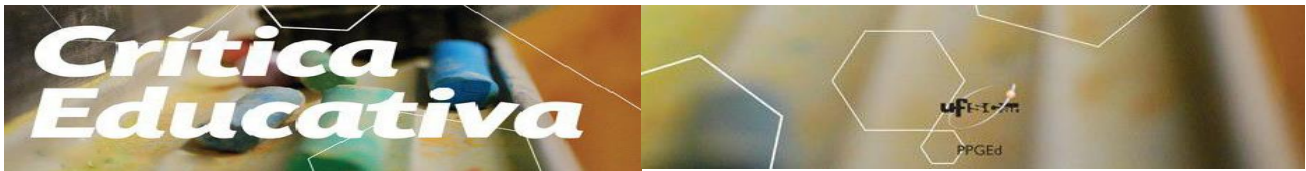
O universo dos/as pesquisados/as contou com professores e professoras generalistas (anos iniciais) e especialistas (anos finais) com tempo de experiência docente em fases distintas na carreira de professor (HUBERMAN, 1989), em exercício na profissão. Para análise dos dados construídos, a pesquisa conta com a transcrição das entrevistas gravadas para interpretação e, dessa forma, constituir uma melhor compreensão hermenêutica na prática. No processo de coleta de dados, as ENs foram realizadas virtualmente, sendo afetadas pelo desconforto característico do ambiente virtual, a necessidade do manejo com os recursos tecnológicos e a disposição dos pesquisados em permitir a captura de suas imagens e sons. Esta análise, como já colocado, pretende ser feita a partir de um Olhar Ojuobá, o qual procura perceber os processos que provocam diálogos sobre a consciência de si e do meio em que se vive. Ver para “perceber” e assumir uma posição em favor de um projeto de sociedade democrática que não abre mão das diversas perspectivas de trabalho comprometido com uma escola plural.

3. Identidade Étnica–Racial como processo de formação individual e coletiva

Nesta categoria trazemos o olhar para as autodeclarações de cor/raça das pesquisadas para compreender a partir de suas falas o que causou certo desconforto na formulação da declaração racial “branca”, porque dos 07 autodeclarados brancos, apenas 02 pessoas responderam de forma pontual e objetiva, na maioria dos casos a resposta veio acompanhada de justificativas, 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. (ADJA, 2021, Entrevista).

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. (BOMANI, 2021, Entrevista).

Praticamente eu me declaro branca, mas meu tataravô era negro. (MALIKA, 2021, Entrevista).

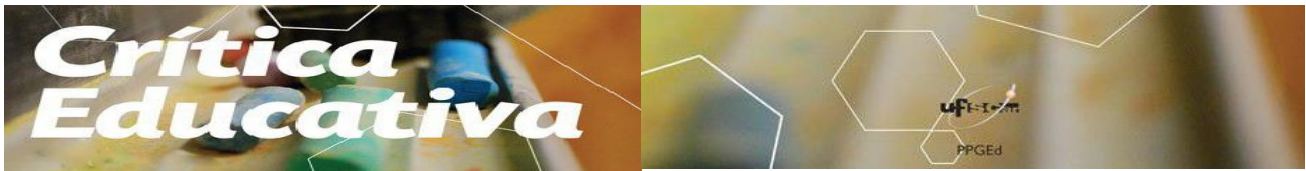
A identidade étnica-racial vai se elaborando pelas marcas das experiências que são vivenciadas de forma intensa, produzindo significação da situação vivida. Nesse sentido, a identidade étnico-racial se coloca como uma questão política e ideológica (BENTO, 2002; SCHUCMAN, 2012), pois é assumida como defesa de si diante do outro, em um contexto que ao mesmo tempo é singular e único, coletivo e plural, em movimentos constitutivos nas itinerâncias formativas dos/as professores/as para a EREER, como experiência de vida pessoal e profissional.

A constituição da identidade étnica da pessoa adulta implica experiências que marcam e provocam exposições de pertencimento referenciando o (re)encontro da própria identidade provocando experiências “[...] não como um processo fundando 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*³, o que marca as nossas vidas e se constituem em dispositivos que podem provocar a compreensão de identidade étnica.

Essa constituição identitária perpassa pela formação de professores, assim como pelas escolhas das práticas pedagógicas mediadas em dinâmicas articuladas entre totalidade e particularidade. Na perspectiva da totalidade pretende-se entendê-las “[...] como expressão de um dado momento/espaco histórico, permeado pelas relações de produção, relações culturais, sociais e ideológicas.” (FRANCO, 2016, p. 547).

O reconhecimento da identidade étnica-racial fenotípica 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.” (PETRUCCELLI; SABOIA, 2013, p. 57), constituindo-se aqui como ponto nevrálgico da crença na democracia racial. Este lugar de fronteira demarcado por cores, vivenciado

³ Em yorubá: “*Àwọn ǹnkan to ń şelè láyé wa*” significa “as coisas que acontecem em nossas vidas”.

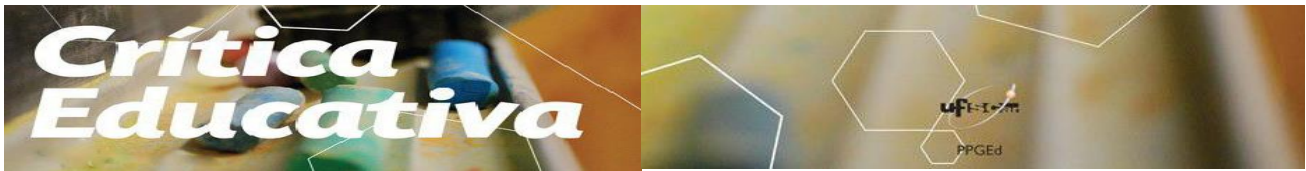


pela maioria dos brasileiros não-brancos, visibiliza as marcas fenotípicas presentes no imaginário social que o delimita.

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 outro irmão que é negro, uma outra 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 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. (KWAME, 2021. Entrevista).

Na percepção trazida por Kwame, embora a ideia sobre a democracia racial ainda se evidencie em seu discurso, observamos que esta não foi traduzida como a ausência de preconceito. A mestiçagem como realidade da família e da população brasileira não é vista enquanto igualdade de tratamento ou sinônimo de igualdade racial e nem de igualdade de direitos, como intentar argumentar os defensores da democracia racial. Compreendemos que a lógica da raça sustenta o “lugar” do negro e do branco na sociedade brasileira, explicita e distingue o lugar social ocupado pelo “ser branco”, posicionando-o no lugar simbólico da branquitude, conferindo a algumas pessoas acesso e privilégios aos recursos simbólicos e materiais (SCHUCMAN, 2012).

Assim, não raramente na condição fenotípica de mestiços e de pardos, se vive como uma “dobradiça amortecedora” (MOURA, 1988), sobre a própria identidade étnico-racial, em que as desigualdades salientadas nas condições de acesso aos recursos – materiais e simbólicos – são naturalizadas pela diferença estruturalmente ratificada. Compreender a relação entre a identidade étnico-racial do adulto, a apreensão sobre o significado e o lugar no sistema de relevância em que a Educação das Relações Étnico-Raciais ocupa no mundo de vida pessoal e profissional do/a professor/a em sua itinerância formativa, exige dos professores/as e da escola um papel preponderante, em que pese esta não ser tarefa exclusiva das instituições educacionais. A tensão existente entre ser branco e ser negro e suas identidades forjadas socialmente com base na categoria “raça” (SCHUCMAN, 2012) ocorre como em um processo de espelhamento operando por meio das dimensões sociais e pessoais, as quais se naturalizam no mundo simbólico, material e cognitivo – permitindo, desse modo, identificar no quadro de referência pessoal e profissional as escolhas das práticas pedagógicas para a ERER.



4. Saberes de Motrizes Africanas nas práticas pedagógicas

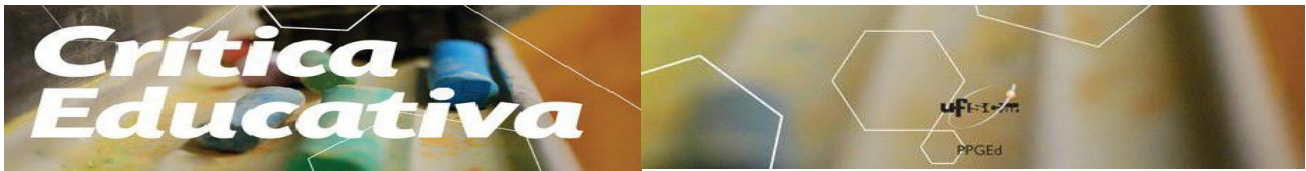
Na categoria de análise “Práticas Docentes - motrizes africanas em foco” foi possível perceber práticas docentes com foco na Educação para as Relações Étnico-Raciais, se destacando o trabalho com a “Religiosidade de Matriz Africana”. A participação com entusiasmo dos/as estudantes, frente ao olhar perplexo dos/as professores/as, porque para todos/as os/as professoras/es que trabalharam com a religiosidade de Motrizes Africanas, esse trabalho seria um dos maiores desafios, devido ao preconceito que as crianças teriam, no entanto, depararam-se com um cenário totalmente diferente do que imaginavam:

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.** [...] (MAI, 2021, Entrevista, grifo nosso).

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, esse momento eu percebi que o preconceito é dos adultos** [...] (ADJA, 2021, Entrevista, grifo nosso).

Ao perceber que o “adultocentrismo” é carregado de preconceitos e o caminho junto com as crianças possibilitava outros percursos, saberes foram potencializados por estas experiências. A compreensão de Motrizes Africanas enquanto 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 é evidenciada nas entrevistas narrativas dos/as professores/as, o que nos permite inferir que o trabalho pedagógico que referencia a religiosidade de Motrizes Africanas destaca-se pela incumbência de desmistificar informações equivocadas e fortalecer entre as pessoas de qualquer idade e crença religiosa os laços de respeito.

Nos anos finais, as experiências docentes compartilhadas pelos/as professores/as pesquisados/as permitem-nos perceber que o trabalho realizado por meio do componente curricular de Matemática não ficou preso ao currículo turístico. O Subprojeto PIBID – Matemática foi dividido em dois eixos temáticos: *Mancala* e *Adire*, atividades estas de origem africana. O *Adire* é uma técnica de pintura Yorubana que na escola foi transformada em estudos das simetrias e rotação de elementos por meio das figuras geométricas. Já o jogo de estratégia, *Mancala* originário do Egito, envolveu tantos os



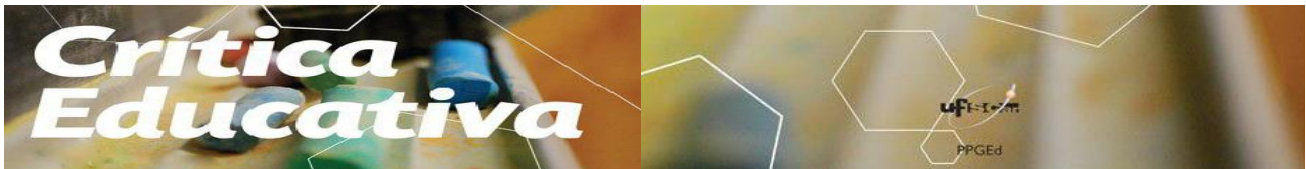
estudantes dos anos finais, quanto dos anos iniciais, resultando em sua inclusão como modalidade esportiva nos Jogos Interclasse.

Destacamos nos estudos de Santomé (2020), sobre o “Currículo Turístico”, para melhor entendimento: a) “trivialização” – estudos das histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas são tratados de forma superficial; b) “Como souvenir” – estudos sobre os povos indígenas e africanos são vistos como lembrança de viagem; c) “Ao desconectar” – a realidade quanto às condições econômicas, históricas e sociais é silenciada durante o ano letivo, mas por meio de datas comemorativas, tem dia de destaque; d) “estereotipagem” – personagens, imagens, ilustrações retratados em contextos coletivos e de pertencimento do grupo social, associados a animais e traços fenotípicos de forma pejorativa; e) “tergiversação” – abordagens que naturalizam as formas de opressão e das desigualdades raciais, recorrendo às pseudojustificativas.

Contrapondo-se a esse Currículo Turístico, em uma das entrevistas narrativas foi possível perceber que o “sentido das aprendizagens de Motrizes Africanas”, em relação aos objetos do conhecimento matemático, se deu de forma dinâmica e lúdica. A técnica africana utilizada em panos foi adaptada como dispositivo de ensino-aprendizagem das simetrias, sendo que a experiência relatada por Caddy (2021) evidencia o emprego de elementos da linguagem visual Adire, reorganizada em papel pelos/as estudantes/as do 8º ano participantes do subprojeto PIBID – Matemática – “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. [...] A simetria é todo um conteúdo que nos 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. [...] Quando a gente entra com a Simetria, a gente coloca para eles bem rápido e acabou. Aí não... Teve a prática e para quê seu uso. Serviu para algo. Teve um sentido para o que está fazendo. (CADDY, 2021, Entrevista)

Com o jogo do Mancala foi possível perceber que o trabalho contribuiu com o processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento do raciocínio lógico, ampliação da capacidade de observação e posturas mais colaborativas. A curiosidade e o entusiasmo se fizeram presentes de tal forma, entre os/as estudantes, que eles/as jogavam o Mancala entre si, e durante o horário do intervalo,



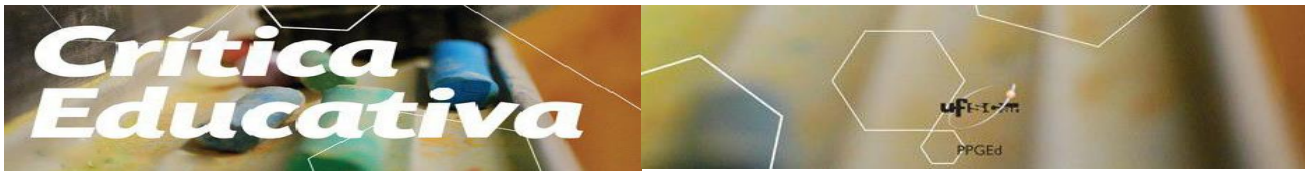
compartilhavam o jogo de estratégias com os/as colegas de outras turmas. Como uma Roda que se abria para os diálogos entre os mais velhos e os mais novos. Caddy nos diz que:

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. tivemos campeonato do jogo no Interclasse. O jogo da Mancala foi posto como um dos jogos do Interclasse. [...] A escola inteira teve a oportunidade de aprender. [...] 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. [...] 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. [...]. (CADDY, 2021, Entrevista).

Compreendemos, neste trabalho, 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.

Nem toda a prática docente é uma prática pedagógica, assim como nem toda prática educativa é prática pedagógica “[...] a prática docente configura-se como prática pedagógica quando esta se insere na intencionalidade prevista para sua ação.” (FRANCO, 2016, p. 541) e ainda é exercida com “[...] finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica e responsabilidade social [...]” (FRANCO, 2016, p. 541).

Diante dos inúmeros desafios que se colocam como impedimentos ao reconhecimento e valorização dos conhecimentos e saberes de Motrizes Africanas no contexto educacional, o trabalho referencia-se na Afroperspectividade como perspectiva filosófica pluralista, polirracional em construção (NOGUERA, 2019). A escolha dessa abordagem nos permite ver com os olhos de Ojuobá a Educação para as Relações Étnico-Raciais, dito de outra maneira, ver a ERER emancipatórias como ponto central da prática pedagógica. Compreendemos que essa abordagem é como o canto de alerta de que é necessário mudar o “*jogo*”, ou seja, as práticas docentes advindas do currículo turístico (SANTOMÉ, 2020) precisam ser alteradas. É necessário fazer um outro “*jogo*”.



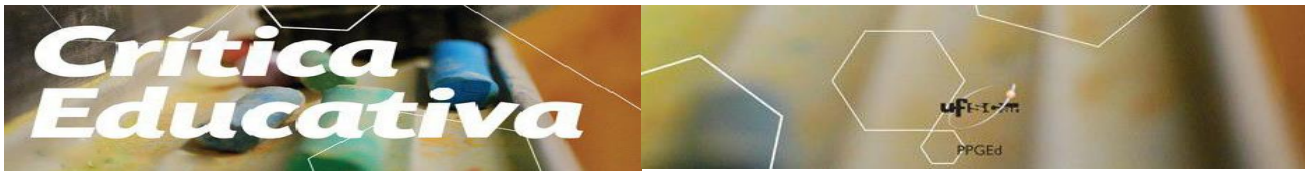
Ocorre que as práticas docentes evidenciando os conhecimentos hegemônicos como universais silenciam e excluem as diversas vozes de Motrizes Africanas, nas vivências e experiências de aprendizagens na Educação Básica, reproduzem a linha abissal, reforçam as desigualdades, dissimulam os racismos e as discriminações 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 Motrizes Africanas, aspirando trabalhar com a diversidade cultural em dias específicos e unidades temáticas isoladas, caem em equívocos agindo apenas no lado visível da linha abissal, em uma divisão unilateral.

Por isso, a nosso ver, é necessário abrir a Roda pedagógica à Educação para as Relações Étnico-Raciais emancipatórias, e ver com os “Olhos de Ojuobá” que o centro da roda direciona todas as extremidades fazendo girar saberes e conhecimentos de Motrizes Africanas, Indígenas e Europeias, a uma mesma distância de seu ponto central. Reconhecendo a impossibilidade do consenso, a Roda como um conceito pedagógico abre espaço para incluir intencionalmente os saberes e conhecimentos de Motrizes Africanas nas práticas docentes. Compreender a prática pedagógica intencionalmente elaborada, a partir da perspectiva da Roda, possibilita perceber que a prática docente está diretamente implicada ao “objeto de trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2005) dos professores – o ser humano.

Se as práticas pedagógicas, para conferir sentidos aos processos educativos e possibilidades de humanização das interações entre as pessoas, precisam ser intencionalmente planejadas, o mesmo se dá com as formações de professores para as relações étnico-raciais emancipatórias. Apesar dos inúmeros desafios no âmbito da formação de professores/as, nos mais variados contextos, estejam eles ou não, relacionados à experiência pessoal e profissional, as condições de trabalho, a formação inicial e a formação contínua centrada na escola.

5. Relações Étnico-Raciais emancipatórias – formação para se ver e ver o mundo

Na categoria “*Confluência dos conhecimentos de Motrizes Africanas na itinerância formativa do/a professor/a*”, foi possível perceber que todos/as professores/as enfatizaram que passaram a enxergar diferente, passaram a ver que é possível, trabalhar ao longo do ano letivo com abordagens de Motrizes Africanas, tanto no trabalho realizado pelos professores generalistas (1º ao 5º ano),



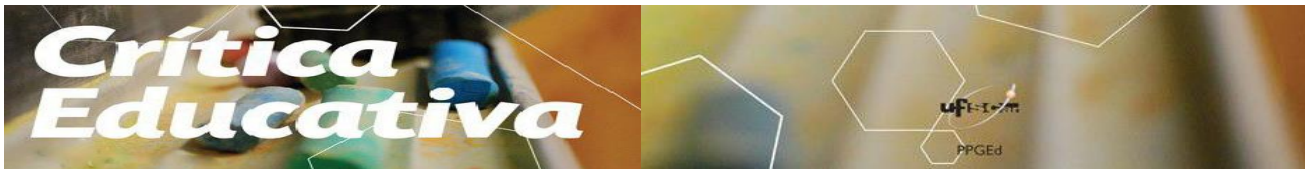
quanto, pelos professores especialistas (6º ao 9º ano). Essas experiências provocaram segundo os/as professores/as pesquisados/as “uma mudança na visão e na prática do trabalho docente”.

Pensar a formação de professores/as para a EREER, como experiência de vida pessoal e profissional, a partir dos conceitos trazidos por Antônio Nóvoa (1992), permite compreender que a formação está implicada com o processo de constituição e o modo pelo qual o/a professor/a se vê e vê o mundo. Esta compõe o seu desenvolvimento profissional na interação entre a dimensão pessoal, profissional, em sua construção histórica coletiva e individual por meio de uma formação contínua centrada na escola, articulada e em colaboração com a Universidade Pública. Nesse sentido, ver com os “Olhos de Ojuobá” a formação contínua centrada na escola, no contexto da Educação para as Relações Étnico-raciais emancipatórias, é perceber que a “Roda – base de uma escola pluralista” (NOGUERA, 2019) deve no campo da Formação de Professores/as, abrir-se às experiências docentes articuladas com o projeto da escola.

O processo de formação intencionalmente planejado e percebido com os “Olhos de Ojuobá” é comprometido com ações efetivas capazes de valorizar – sem hierarquizar os saberes e conhecimentos de diferentes matrizes étnico-raciais. No processo de categorização das entrevistas em relação às experiências docentes foi destacada a percepção de que é possível trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais positivas, durante todo o ano letivo, para além das datas específicas. Assim o dia 20 de novembro, incluído no calendário escolar como “Dia Nacional da Consciência Negra”, deve ser visto como o coroamento dos trabalhos realizados durante todo o ano letivo. Como destacado por Malika:

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 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. (MALIKA, 2021, Entrevista).

O dia 20 de Novembro deve representar a culminância do processo, servindo como momento de apresentação de resultados dos mais diversos projetos de EREER realizados nas Instituições Educacionais. Ocorre que, a fim de cumprir uma “obrigatoriedade” esse dia converteu-se em uma mera ação burocrática com apresentações pontuais e descontextualizadas, e não raramente, a partir de apresentação artística-cultural, produzidas em ambientes externos ao contexto escolar.



Os/as professores/as pesquisados/as evidenciaram a necessidade e possibilidades para realização do trabalho ao longo do ano, conforme destacamos abaixo:

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. [...] (MAY, 2021, Entrevista, grifo nosso).

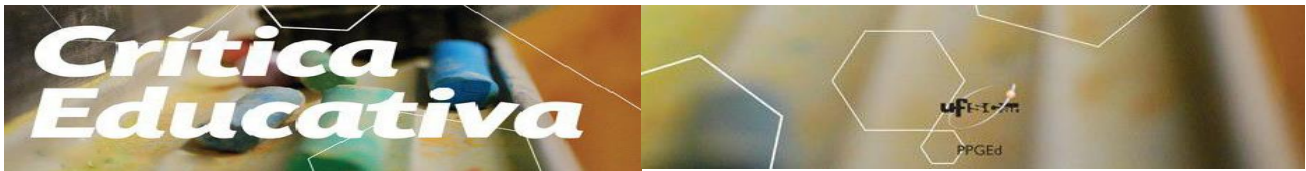
Eles [temas - trabalhos] não precisam ser trazidos em um tempo específico, **mas sim o tempo todo**. [...] O que acontece muitas vezes é que a gente reserva um momento exclusivo e ele não precisa ser assim, ele não deve ser assim, **ele precisa acontecer o tempo todo** principalmente por essa questão 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 [...]. (EFUA, 2021, Entrevista, grifo nosso).

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 potencializar a ERER emancipatória, promovendo a “Consciência Negra” (BRASIL, 2004) entre os brancos e encorajando-a entre os negros. No entanto, o contrário também é verdadeiro, as práticas docentes que não trazem essa intencionalidade, reforçam e reproduzem mentalidades e saberes colonializados. O sociólogo Boaventura Souza Santos afirma 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. (SANTOS, 2007, p. 62)

Percebe-se a adesão do pensamento de Santos ao de Paulo Freire, quando este diz:

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



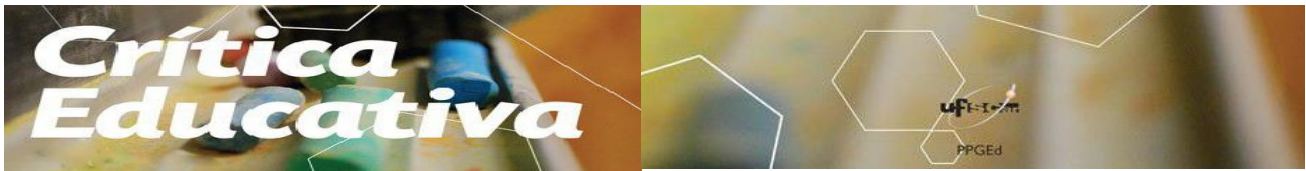
substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam negros, dos que inferiorizam mulheres. Quão ausentes da democracia se acham os que queimam igrejas de negros ... 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 produção do conhecimento hierarquizado, unilateral e eleito como superior. O diálogo entre esses pensamentos nos permite entender aqui, que as práticas pedagógicas emancipatórias, são aquelas intencionalmente articuladas no âmbito escolar capazes de produzir dinâmicas e revelar sentidos para a EREER reconhecendo a diferença que não reproduz as desigualdades e a igualdade que não homogeneiza. A visibilização das experiências docentes desafia a coexistência dos conhecimentos de forma equitativa e os processos formativos de “*emancipação epistêmica*” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010), uma vez que a geopolítica do conhecimento, naturalizada nos currículos escolares, 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’.” (CANDAUI; OLIVEIRA, 2010, p. 33).

6. Apontamentos

A pesquisa nos provoca a perceber a escola como território privilegiado da formação contínua dos/as professores sobre a EREER e a decolonização das práticas pedagógicas para confluir com a Educação para as Relações Étnico-Raciais emancipatórias. Por ser o racismo naturalizado em nossa sociedade, as violências e discriminações cotidianas na vida social brasileira, em dinâmica dentro/fora da escola, reproduzem discursos e escolhas na Educação Básica, advindos da mentalidade racista, tornando-os orgânicos às práticas pedagógicas. Esta perspectiva da exclusão proveniente da categoria raça e do racismo, por um lado opera de forma sistemática consciente e inconsciente, naturalizando interesses, valores, discriminações e violências, e por outro lado, atua por meio de discurso ambíguo, em sua forma velada e sutil.

Como aprendemos desde criança, a ver e a naturalizar o racismo como prática normal da sociedade, se faz necessário ver além, enxergar com os “Olhos de ver”. Enxergar com os “Olhos de Ojuobá” as Motrizes africanas como ponto central das práticas pedagógicas e perceber ainda que o

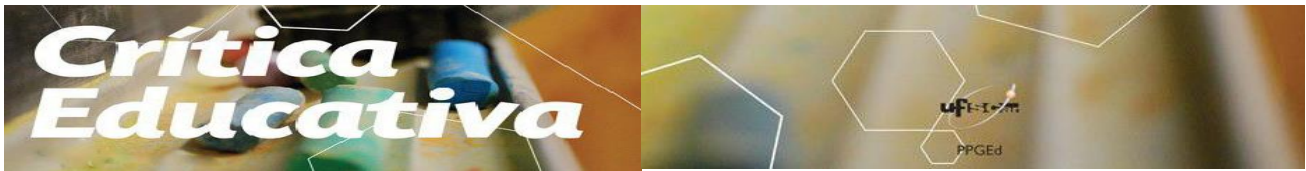


despertar da Consciência Negra para os negros refere-se ao posicionamento na luta antirracista e fortalecimento de sua identidade e para os brancos promove o reconhecimento do lugar de privilégio em que a branquitude ocupa.

Nas experiências dos/as professores/as pesquisados/as, observamos que houve a necessidade de se fazer 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. Evidencia-se ainda, a confluência de forma positiva à itinerância formativa para a Educação das Relações Étnico-Raciais no território da escola ao libertar as práticas pedagógicas colonializadas das chamadas “contribuições”, restritas as apresentações de manifestações culturais: dança, música, culinária e arte marcial, por exemplo.

Sujeito de sua formação como pessoa adulta, o/a professor/a tem seu percurso formativo para a EREER, implicado por suas experiências, tanto aquelas que constituem a sua identidade étnico-racial, quanto as que desafiam as práticas docentes diante das armadilhas decorrentes do racismo estrutural, institucional e individual. Percebemos, ainda que a formação do professor diretamente implicada com o processo de constituição da própria identidade étnico-racial, contribui com a articulação dos conhecimentos necessários a sua prática, a sua profissionalidade e a sua personalidade, afinal a sua formação está implicada na inter-relação entre a dimensão pessoal e profissional e suas identidades. Essa percepção sobre a escola como ambiente privilegiado de formação contínua, o qual articula desenvolvimento organizacional, desenvolvimento pessoal e profissional dos/as professores/as é mencionado nas falas que explicitam a necessidade de envolvimento, apoio e articulação da gestão escolar, como possibilidade de sucesso das práticas pedagógicas, intencionalmente elaboradas para a Educação das Relações Étnico-raciais.

Sem desconsiderar a existência dos conflitos que implicam as relações humanas, as tensões dos discursos críticos das práticas pedagógicas e a sistemática reprodução da linha abissal no âmbito escolar reforçam as diferenças provenientes das desigualdades. Compreendemos que a confluência das práticas pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais emancipatórias é potencializada, quando percebemos na perspectiva trazida por Milton Santos (2016), que “O mundo é o que se vê de onde se está.”



As experiências docentes, analisadas neste trabalho, nos permitem perceber que é necessário ver as brechas que se abrem como fendas na terra da escola, no terreiro - território das formações contínua dos/as professores/as. Fazendo-se necessário ver do lugar em que se está para enxergar além, ver para enxergar o modo como o racismo opera, reconhecendo o lado da linha abissal, onde nos encontramos para tornar visível o que ainda está oculto ou invisível.

7. Referências

BENTO, M. A. S. Boas práticas pedagógicas e de gestão do prêmio educar para a igualdade racial e de gênero. *In*: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (Departamento Nacional). **Cultura afro-brasileira e africana no SESC**: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: SESC, 2009. p. 14-33.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília, 2004.

BRASIL. IBGE. Estatísticas Sociais. **População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos**. 2017. A partir da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 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 out. 2021.

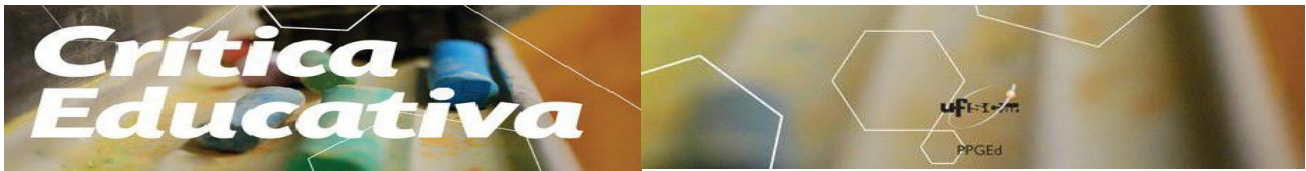
CANDAU, V. M; OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Diferenças culturais e educação**: construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011. p. 79-109.

FRANCO, M. A. do R. S. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6QblvmHnCdR7RQjJVspZTq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1997. p 31-61.

JOVCHLOVITCH, S.; BAUER, M. W. A entrevista narrativa. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 90-113.



LIGIÉRO, Zeca. O conceito de “motrizes culturais” aplicado às práticas performativas afro-brasileiras. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luís, v. 8, n. 16, p. 129-144, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/695/433>. Acesso em: 01 dez. 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. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/111/94>. Acesso em: 29 nov. de 2021

MONTEIRO, R. B.; NAKAYAMA, B. C. S. O PIBID como estratégia de implementação das DCNERER nos espaços da formação docente do pedagogo, na universidade e nas escolas. **Revista da ABPN**, Goiânia, v. 12, n. 32, p. 140-160, mar./maio 2020. Disponível em: <https://www.abpnrevista.org.br/index.php/site/article/view/888/812>. Acesso em: 01 dez. 2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: geopolítica, infâncias e educação das relações étnico-raciais. In: SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO (Departamento Nacional). **Cultura afro-brasileira e africana no SESC**: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: SESC, 2009. p. 34-57.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Org.). **Características étnico-raciais da população**: classificações e identidades. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv63405.pdf>>. Acesso em: 23 nov. de 2021

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N. de; FERNANDES, A. B. (Org.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p 11-37.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013, 2020. p 155-172.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, Milton. **Como é ser negro no Brasil**. 2016. Palestra proferida pelo professor Milton Santos e transcrita por Cristiano das Neves Bodart a partir de um áudio que guardava desde a época



que cursava a graduação. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/texto-inedito-e-incrivel-do-grande/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo":** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de 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/publico/schucman_corrigena.pdf. Acesso em: 17 out. 2021.

SOROCABA. Lei n. 11.133, de 25 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Sorocaba. **Município de Sorocaba**. Sorocaba, SP: Órgão Oficial do Município de Sorocaba, 26 jun. 2015. v. 24, n. 1693, p. 5-11. Disponível em: <https://noticias.sorocaba.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/agencia-teste-1693-26-de-junho.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.