

Residência Pedagógica em Língua Portuguesa: memórias, reflexões e experiências na busca de uma educação atenta às relações étnico-raciais

Pedagogical Residency in Portuguese Language: memories, reflections and experiences in the search for an education attentive to ethnic-racial relations

Residencia Pedagógica en Lengua Portuguesa: memorias, reflexiones y experiencias en la búsqueda de una educación atenta a las relaciones étnico-raciales

Michele de Jesus Santos¹

Resumo: O presente texto é escrito por uma estudante residente do subprojeto de Língua Portuguesa, do Programa Residência Pedagógica (PRP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP). Esta escrita parte de inquietações do sujeito mulher negra e professora em formação e como esse reconhecimento incide em seu fazer docente em construção, bem como da importância e necessidade de um ensino pautado na educação e relações étnico-raciais e no que preconiza a Lei 10.639/03². Além disso, destaca-se a formação de professores sob óticas que enfatizem as questões de raça/racismo na sociedade, sobretudo na escola, e a carência da contínua busca de professores em formação, e docentes já atuantes, por conhecimentos que os encaminhem para um fazer consciente e antirracista. É também pensando na escola, como um lugar que não se deve subsistir as máscaras de silenciamentos virtuais (Kilomba, 2019), que se afirma o dever do educador em estar atento a não reprodução de modelos excludentes dos sujeitos negros, instituindo-se, a partir disso, uma “pedagogia da implosão” (Pinheiro, 2023). Por fim, enfatiza-se a relevância de Programas como o PRP para a formação docente de qualidade.

Palavras-chave: Programa Residência Pedagógica. Língua Portuguesa. Relações étnico-raciais. Formação de professores.

Abstract: This paper is written by a resident student of the Portuguese Language subproject of the Pedagogical Residency Program at the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), Teacher Training Center (CFP). This writing is based on the concerns of the subject, black woman and teacher in training, and how this recognition affects her teaching in construction, as well as the importance and need for teaching based on education and ethnic-racial relations and what is recommended by Law 10.639/03. Furthermore, teacher training from perspectives that emphasize issues of race/racism in society, especially at school, and the need from teachers in training, and teachers already working, to continuously seek knowledge that will lead them to a conscious and anti-racist teaching practice. It is also with the school in mind, as a place where masks of virtual silencing should not persist (Kilomba, 2019), that we affirm the educator's duty to be attentive to not reproducing models that exclude black subjects, thus establishing a “pedagogy of implosion” (Pinheiro, 2023). Finally, the importance of programs like PRP for quality teacher training is emphasized.

¹ Graduanda em Letras no Centro de Formação de Professores (CFP), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). E-mail: michele2013.mj@gmail.com

² Lei que “estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e africana na Educação Básica” (Brasil, 2004).



Keywords: Pedagogical Residency Program. Portuguese language. Ethnic-racial relations. Teacher training.

Resumen: Este artículo es escrito por una estudiante residente del subproyecto de Lengua Portuguesa del Programa de Residencia Pedagógica de la Universidad Federal de Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formación de Profesores (CFP). Este escrito parte de las preocupaciones del sujeto, una mujer negra y profesora en formación, y de cómo este reconocimiento afecta su práctica docente en construcción, así como de la importancia y necesidad de una enseñanza basada en la educación y las relaciones étnico-raciales y lo que es propugnada por la Ley 10.639/03. Además, se destaca la formación de profesores desde una perspectiva que enfatiza las cuestiones de raza/racismo en la sociedad, especialmente en la escuela, y la necesidad de que los profesores en formación, y los profesores que ya trabajan, busquen continuamente conocimientos que les lleven a un enfoque consciente y antirracista. Es también pensando en la escuela como lugar donde no deben persistir máscaras de silenciamiento virtual (Kilomba, 2019), que afirmamos el deber de atención del educador a no reproducir modelos excluyentes de los sujetos negros, estableciendo así una “pedagogía de la implosión” (Pinheiro, 2023). Finalmente, se destaca la importancia de programas como PRP para la formación de profesores de calidad.

Palabras clave: Programa de Residencia Pedagógica. Lengua portuguesa. Relaciones étnico-raciales. Formación de profesores.

Introdução

Quero escrever este relato como quem escreve um ensaio de si: livre, tocada e despida de quaisquer julgamentos que o universo acadêmico possa demandar a mim. Mas, em contrapartida, também afirmo que citarei alguns nomes muitíssimo importantes para os estudos, conceitos e reflexões que quero apresentar. São os que vieram antes de mim e me guiam na pesquisa e no reconhecimento de mim como mulher negra, professora e pesquisadora em formação.

Assim, escolho escrever aqui de um período de vida e aprendizado, de formação, de coragem e de expectativas, meu ingresso e participação no Programa Residência Pedagógica, no subprojeto de Língua Portuguesa do Centro de Formação de Professores (CFP/UFRB). Tais relatos implantados nesta escrita nascem da residência numa escola pública municipal em Amargosa/BA, e de antes mesmo de seu início, pois aflições, questionamentos, ímpetos e reivindicações têm suas contrações de nascimento antes do ingresso no Programa.

As bagagens de uma professora em formação estão inscritas em seu corpo, que, ao seguir, carrega suas inquietações. Assim, muito fácil se reafirma a ausência de neutralidade na educação (Freire, 1996), pois, o próprio sujeito educador não é um cômodo vazio com os espaços e cantos ocupados apenas pelas teorias e metodologias educacionais. É a partir de tal ponto que se evidencia neste relato os questionamentos que partem do sujeito mulher negra, professora em formação em busca de fazeres e experiências a partir do que defende e acredita.

Pensar as relações raciais na sociedade, as diferentes manifestações e violências perpetradas pelo racismo, movem o caminhar das mulheres negras ao passo que

adquirem letramento e consciência racial. Portanto, quando uma mulher negra, em processo de consciência vê-se diante de uma sala de aula e de um Centro de Formação de Professores da Universidade mais negra do Brasil, ver-se, também, na responsabilidade pela luta e seguimento às reivindicações e caminhos os quais honram e perpetuam o que mulheres, homens negros e indígenas fizeram antes dela e ainda o fazem.

Para pessoas negras o processo de construção de uma consciência racial não é um processo livre de dores, contrário a isso, trata-se de uma visita a elas. É o encontro com o que ainda não tinha nome, ou com o que se nomeia de outra coisa. Todavia, é um acontecimento que aproxima o sujeito dele mesmo, que possibilita o mergulho e reconhecimento de suas raízes ancestrais, bem como o direcionamento eficiente em torno do que se busca.

É dessa forma que, já iniciado o processo de reconhecimento de si enquanto uma mulher negra, pois ele ainda não fora concluído e não se sabe se existe um fim, que o desejo por fazer, pensar, construir e questionar, aprender e lecionar com base nos entendimentos das relações raça, etnia, racismo e sociedade preenche o fazer de forma a, também, dá um outro sentido aos processos vividos por si e por outrem, de modo a, igualmente, possibilitar tal movimento. Assim, o Programa Residência Pedagógica foi ferramenta para tal processo, pois esteve em comunhão com o que se pensa e constrói dentro de uma ancestralidade.

Frase muito importante citada na contemporaneidade pode acrescentar ao que se afirma aqui em tal período e o que se quer dizer posteriormente: *Quando uma mulher negra se movimenta, toda uma estrutura social se movimenta junto com ela*³. Esse dizer essencialmente verdadeiro emerge na e pela busca por educação e formação docente que deem e busquem espaço para realizações no ensino pautadas na Lei 10.639/2003, a qual, ainda na atualidade, não recebe a devida atenção por parte de gestores e educadores.

Quando uma mulher negra se movimenta, outros corpos negros caminham dentro desse mover, homens negros e crianças negras também se movimentam. Quando uma mulher negra passa a construir sua identidade com base no que fora apagada de sua memória e expande isso para o que escreve, pensa, teoriza e age, outros corpos negros são levados a, também, moverem-se.

O advérbio ‘também’ usado nesses trechos excessivamente diz sobre circularidade, sobre atingir, sobre ligação. Assim, também as crianças negras são movimentadas dentro desse processo, quando, educadoras e educadores rompem com estruturas de poder hegemônicas que instituem o que deve ser levado e ensinado nas salas de aula e como isso deve ser feito.

³ “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela” A frase foi dita por Angela Davis em 2017, em uma conferência na Universidade Federal da Bahia.

Tal caminhada inicia-se mediante o investimento e aprimoramento no/do processo de letramento racial de professores, equipe gestora, profissionais de apoio, alunos e toda comunidade escolar. O letramento racial, o qual constitui-se pelos entendimentos de como a raça, conceito criado para a hierarquização de grupos étnicos (Munanga, 2004), e sobretudo o racismo em seus modos estruturais e institucionais influenciam nas relações sociais, nos lugares ocupados, no domínio de culturas, na violência e poder, deve ser uma preocupação à formação profissional e pedagógica da comunidade escolar, para que, assim, os sujeitos acessem conhecimentos e sejam capacitados a reivindicações e enfrentamentos.

Se as relações raciais estão presentes em todos os espaços sociais, inclusive na escola, por que são vistas como, apenas, uma linha de pesquisa das Universidades, ou como pauta do Novembro Negro, esvaziada com propostas pedagógicas sem fundamentações? Por que não é difícil encontrar Projetos Políticos Pedagógicos que não dão a devida ênfase no ensino da história e culturas africanas e afro-brasileiras, bem como das indígenas, como preconizam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008?

Por ser o Brasil um país fundado sob a égide de invasões territoriais e escravidão, mais de 100 anos após a abolição da escravatura, suas sementes destrutivas ainda germinam. As concepções de subjugamento e subalternização da diversidade de grupos em razão de outros perpetuam nas instituições. Assim, faz-se necessário que as mesmas, tais como as Universidades e Escolas, responsáveis em grande parte pela formação do cidadão, busquem descolonizar-se, processo caracterizado pela reversão da colonialidade, esta que, por sua vez, caracteriza-se como um padrão de subalternidade (Pinheiro, 2023), a começar pela formação de professores, criação dos currículos e escolhas pedagógicas.

Reflexões acerca da formação docente e relações étnico-raciais

Pinheiro (2023, p. 150) afirma que “A professora, o professor, é um portal que une as memórias e os conhecimentos do mundo antigo à construção do mundo que está por vir”. Portanto, pensar sobre o ensino está amalgamado às reflexões sobre formação de professores, pois não é possível refletir a ocorrência de um sem a existência de outro. Desse modo, cabe neste escrito relacionar a formação de professores no bojo das temáticas aqui implantadas a fim de afirmar a relevância da formação docente para que a diversidade nas escolas seja celebrada (Pinheiro, 2023), respeitada, e fonte de conhecimentos.

Assim, ao afirmarmos a necessidade de práticas pedagógicas que reconhecem a necessidade da implantação de uma educação antirracista nas salas de aulas, nosso olhar volta-se para as ementas e grades curriculares da formação docente, que, urgentemente, devem basear suas construções no reconhecimento, valorização e afirmação de direitos da comunidade afro-brasileira como explicitado à educação básica pela 10.639/03.

Contudo, entende-se, pois, que é também de responsabilidade de profissionais da educação o interesse e busca por conhecimentos dentro das relações étnico-raciais dando início e continuidade as reivindicações responsáveis pelas mudanças necessárias à diminuição da discriminação racial nas escolas e o empenho na produção de documentos pedagógicos a esse fim. A mudança parte, também e dessa forma, da inquietação docente comprometida.

Hoje, existe a obrigatoriedade de disciplinas como Educação e Relações Étnico-Raciais na grade curricular dos cursos juntamente com Currículo e Didática. A primeira não está lá há muito tempo como disciplina obrigatória, é o primeiro acesso, na maioria dos casos de colegas meus, a discussões voltadas a questões raciais nas demais sociedades, sobretudo na brasileira. Cabe dizer que currículo e didática foram trazidos para explicar minha experiência. Ambas poderiam ser disciplinas que tratassem do que é currículo, ou correntes e teorias dentro da didática, sem, de fato, abordar, também, as relações raciais e sociais nas escolas e Universidades. Todavia, as professoras que ministraram as aulas dos componentes a mim e aos colegas que cursaram o mesmo semestre regular imbuíram suas aulas com ênfase em debates acerca da criação de currículos com visibilidade a essas questões. Assim, esse parágrafo vem para colocar, num resumo ilustrativo, que os professores devem ter essa atitude de querer, de começar a romper com estruturas voltadas ao prevailecimento de discussões em contrapartida do preterimento de outras.

Bárbara Carine dos Santos Pinheiro, a Intelectual Diferentona, afirma em seu livro “*Como ser um educador antirracista*” que:

No caso específico da educação formal, há intencionalidade pedagógica (não se ensina despreziosamente - o ato educativo é planejado) e há sistematicidade dos conteúdos a serem socializados, ou seja, existe um currículo, que também é intencional e reflete um projeto histórico assumido por suas pessoas mentoras. Um educador ou educadora forma a juventude para o modelo de sociabilidade que ele/a almeja, por isso é preciso haver um sonho por trás de todo o ato pedagógico (Pinheiro, 2023, p. 22).

Portanto, urge a necessidade de, dentro do ato de planejar - desde os currículos, aos planos de aula - o devido reconhecimento do papel de ambos para a perpetuação de processos históricos, bem como sua desmistificação. O professor deve estar consciente, pois, dado a não neutralidade das escolhas de ensino, tudo que é produzido e socializado remete e leva a determinado fim, ou seja, um resultado. Este, que pode tornar-se ferramenta social de equidade, ou de exclusão e violência.

O caminhar proporcionado pela discussão até o momento demanda conceitos concernentes às práticas pedagógicas em sala de aula. Dentro desse arcabouço, a configuração do ensino em que os alunos possam aprender através das inferências que fazem de suas vivências com o conteúdo trabalhado em sala de aula, dentro do entendimento de que carregam conhecimento, não são recipientes vazios, por meio dos quais o professor lança informações (Freire, 2005) e o aluno as grava na memória para a

realização das atividades avaliativas, trata-se de parte do trabalho de acolhimento às potencialidades do sujeito.

Dizer sobre educação bancária dentro das temáticas as quais estão sendo ditas possibilita a dança argumentativa com dois grandes professores e teóricos: Paulo Freire (1996) e Grada Kilomba (2019). Com as afirmações de um sobre a participação dos alunos no caminhar da aula, evidencia-se o pensamento sobre a perpetuação dos silenciamentos sob as máscaras do silenciamento virtuais aos alunos reservada, com o ato de tornar e fazer acreditar os outros como desconhecedores, portanto, sem propriedade de fala.

A escola - saliento que não se pretende generalizar dentro da totalidade das escolas, salas de aula e professores -, ainda, vê como produtivas apenas a ministração enrijecida de conteúdos com a argumentação de que dessa forma funciona melhor para a atenção e aprendizado dos alunos. Entretanto, mediante afirmação de Kilomba (2019) sobre uma epistemologia que não seja forjada em conceitos eurocêntricos, mostra-se que é possível nos espaços educacionais a existência de metodologias, temas e paradigmas que corroborem e levem as realidades de comunidades não hegemônicas.

Sabe-se, pois, que existe uma hierarquia, sim, no processo de ensino. Contudo, não é dentro desse viés que se dialoga, mas na concepção de que os ambientes de ensino e aprendizagem podem estruturar-se de forma dinâmica, acolhedora e que respeite as subjetividades, conseqüentemente, os corpos das/os educandas/os. Nós, pessoas negras, sempre criamos e fazemos isso a partir dos conhecimentos da coletividade, cada povo tem seu modo de ser, estar, produzir, reproduzir e reinventar o mundo, sua cosmovisão (Pinheiro, 2023).

Portanto, é compromisso do professor num movimento pedagógico engajado⁴ (hooks⁵, 2013) estar ciente e não reproduzir, pela facilidade de estar naturalmente entranhado em todos os âmbitos da sociedade, o que as colonialidades do saber, do poder e do ser implantaram nos solos do ensino. A perspectiva de que pessoas brancas fundaram o conhecimento, os corpos que ocupam os lugares de poder e os estereótipos negativos demandados a determinado grupo (Pinheiro, 2023, p. 26), são indícios de que modelos eurocêntricos estão em domínio. Sabe-se, assim, que uma educação de qualidade a todas as comunidades deve estar ciente da necessidade de quebrar tais cadeias, o que se faz a partir da estruturação dos currículos, das abordagens pedagógicas e da escolha de conteúdos.

Evidentemente que não se está enterrando todas as ferramentas e metodologias que funcionam como mecanismos de ensino de conteúdo das demais disciplinas escolares, como os cálculos matemáticos, a estrutura gramatical da língua portuguesa, o processo de fotossíntese, mitose ou meiose, mas é agregar a esse processo os feitos,

⁴ O termo “movimento pedagógico engajado” inspira-se, por parte de quem escreve, no termo e conceitos de bell hooks em *Ensinando a Transgredir* (2013).

⁵ A grafia do nome em minúscula é uma escolha da própria autora

tecnologias e discussões em que as descobertas e pesquisas realizadas por pessoas negras aparecem, uma educação pautada no reconhecimento, respeito e valorização à diversidade, ou seja, na “pedagogia da implosão” (Pinheiro, 2023).

Eu pauto uma diversidade de implosão, e não de inclusão. A perspectiva da inclusão perpassa pela concepção de que vamos colocar “o diferente” para dentro, mas sem nos preocuparmos com a subjetividade desse outro, sem avaliarmos as estruturas já vigentes, se elas comportam e acolhem essa diversidade.

O que estou chamando aqui de pedagogia da implosão destrói/implode o edifício brancocêntrico ocidental e constrói, a várias mãos, a nova festa da diversidade[...] (Pinheiro, 2023, p. 127-128).

É, também, em Ensinando a Transgredir que bell hooks (2013, p. 25) afirma que “A Educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender” e, no mesmo parágrafo ela nos diz que “ensinar de uma forma que proteja respeite as almas de nossos alunos é criar condições necessárias para um aprendizado mais profundo e íntimo”. Eu reli tal trecho à medida que escrevia esse tópico, fiquei pensando nesse “proteger a alma de nossos alunos” e tive o entendimento de que “proteger a alma de nossos alunos”, diz sobre a não ridicularização e a anulação de suas participações nas aulas, de não os constranger frente às dúvidas ou dificuldades de aprendizados, bem como possibilitar que se vejam inseridos no contexto social e histórico de ensino.

No caminhar deste relato, recordo-me de um trecho que escrevi em meu diário de bordo. No diário de bordo, escrevi reflexões e relatos do processo de residência na escola, falei em torno das observações, atividades realizadas, do fazer docente e das relações étnico-raciais na escola. O trecho o qual afirmo se deu a partir de meu primeiro dia de observação, no dia 11 de abril de 2023. Assim escrevi:

Julguei, mediante conhecimentos de mundo e vivência, que a forma como você se vê no mundo, ou como imagina que ele te veja, induzirá seu desempenho em determinada atividade. O aluno retraído nas relações interpessoais, será retraído para ler também. Afirmo que esse curto pensamento apresentado neste parágrafo é um tanto complexo por estar, também, propondo reflexões acerca dos contextos sociais e dos estereótipos que a cada ser humano é dado ainda antes de nascer. O episódio o qual dá vida ao pensamento do parágrafo precedente a este se deu na solicitação de leitura de um trecho do texto trabalhado. Ao iniciar baixinho a leitura, solicitei, na mesma altura, o aumento da voz, para que os colegas a acompanhassem. Ela escutou a sugestão, assentiu sem esboçar reações físicas qualquer, e apenas voltou a ler com altura igual. Num olhar meu voltado para a professora/preceptora, entendi a interação dela, respondendo-me com o olhar: “vamos deixar que leia assim. Vamos respeitar a aceitação de leitura dela com o que ela pode agora e seguir.” Isso, para mim, fala também de sensibilidade cultivada e compartilhada. Versa sobre a comedia entre o incentivo e o respeito. (Diário de bordo da pesquisadora, 2023).

Eu disse, como também vi a professora dizer, sobre respeito, sobre enxergar os alunos como também se enxerga: um corpo com sentimento, uma mente capaz, um sujeito que faz circular conhecimentos. Assim, encerro as reflexões dessa seção para entrar na próxima com a afirmação de que uma educação de qualidade, portanto,

respeitosa, diversa, íntegra e potente reside no reconhecimento das subjetividades dos educandos, bem como, o entendimento de que todos carregam e precisam construir suas identidades a partir de acessos amplos às diferentes construções culturais e identitárias ofertadas sem preconceitos ou estereótipos.

Residência Pedagógica: memórias e experiências

Adichie (2019, p. 22) nos diz: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna”. É com a citação de Chimamanda Ngozi Adichie propositalmente escolhida para encabeçar esse tópico, que inicio as discussões em torno da importância da história, bem como da memória para a marcação identitária de um povo. Durante todo esse período desejo falar das experiências contempladas a mim como residente, as quais, com pesquisa, discussões e ações, buscamos trabalhar com referências nas quais a cultura e história de africanos e afro-brasileiros fossem fonte de conhecimento e representatividade.

O racismo instaura e instala nas mentes de negros e não negros concepções sobre estes forjadas na categorização das raças sob concepções hierárquicas de uma com relação a outras. Racismo, definido por Munanga (2004, p.33) como uma construção ideológica a qual, a partir da diversidade humana, se consolida a partir de teorias científicas sobre raça suplantados pela civilização europeia a partir do século XVI. O conceito de raça, assim, nasceu como algo biológico, diferente de hoje, em que as literaturas teorizam sobre a temática afirmando-a como uma construção social.

Nesse contexto, podemos compreender que as raças são, na realidade, construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico. Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados a ponto de essas ditas diferenças serem introjetadas em nossa forma de ser e ver o outro, na nossa subjetividade, nas relações sociais mais amplas. Aprendemos, na cultura e na sociedade, a perceber as diferenças, a comparar, a classificar. Se as coisas ficassem só nesse plano, não teríamos tantos complicadores. O problema é que, nesse mesmo contexto não deixamos de cair na tentação de hierarquizar as classificações sociais, raciais, de gênero, entre outras. Ou seja, também vamos aprendendo a tratar as diferenças de forma desigual. E isso, sim, é muito complicado! (Gomes, 2005, p. 49)

Portanto, pessoas negras se veem constantemente representadas como o *Outro* e a *Outridade*, tudo aquilo que o não negro não deseja ser (Kilomba, 2019). Assim, diante de tais percepções, é que, num plano de ensino construído a mãos de mulheres negras, os temas raça, identidade, memória e ancestralidade fizeram-se protagonistas no trabalho como os temas identidade e pertencimento, a fim de permitir que os alunos construíssem em conjunto conhecimentos para a identificação, leitura e enfrentamento de práticas racistas em diferentes âmbitos sociais, bem como o reconhecimento de suas identidades raciais por meio de uma cosmovisão que os entendam como realmente possam ser.

Aprendemos tudo isso na sociedade: família, escola, círculo de amigos, relacionamentos afetivos, trabalho, entre outros. A questão mais séria é: por que aprendemos a ver o outro e, nesse caso, o negro, como inferior devido a sua aparência e/ou atributos físicos da sua origem africana? A resposta é: porque vivemos em um país com uma estrutura racista onde a cor da pele de uma pessoa infelizmente é mais determinante para o seu destino social do que o seu caráter, a sua história, a sua trajetória. Além disso, porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país (Gomes, 2005, p. 46).

A escola, nesse caso, tem papel fundamental no processo de trabalhar para trazer à consciência do sujeito o que é escondido como tabu, como algo que não se mexe para que não piore. Foi mediante essa e outras perspectivas as quais se apresentarão no decorrer do tópico, que o plano de ensino intitulado *Racialidade e Pertencimento* foi criado para a III unidade letiva de três turmas, 6º anos A, B e C, do turno matutino da Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida, escola pública do município de Amargosa, interior da Bahia.

Aqui neste ponto do texto, abro espaço para agradecimento às profissionais que orientaram o núcleo 3 do subprojeto de língua portuguesa. Sem o empenho, dedicação e senso político da orientadora do núcleo, a profa. Dra. Ayanne Nazarela, e da preceptora do grupo ao qual participei a profa. Tais Mendes, tal trabalho não teria sido desenvolvido com igual força. Professores e orientadores interessados numa construção educacional de qualidade, atenta às diversidades existentes na escola impulsionam jovens professores a quererem e buscarem por um fazer docente com igual empenho.

De volta ao caminhar que se estende o texto, à medida que os encontros do núcleo 3 do Programa Residência Pedagógica - subprojeto de língua portuguesa aconteceram, foram discutidos pela preceptoria e residentes das turmas citadas, os temas que norteariam os conteúdos, metodologia, justificativas e objetivos da unidade final do ano letivo. Houve a possibilidade de eleição de temas outros como intolerância religiosa, cuidado e zelo com o patrimônio escolar e primeiro amor. Contudo, dada a necessidade de temas voltados para as relações étnico-raciais nas escolas, complexo social gestado no interior da sociedade que carrega as marcas estruturais dela (Pinheiro, 2023, p. 67), optou-se pelas temáticas escolhidas.

Antes mesmo desse período, mediante orientações e relatos realizados pela professora/preceptora entendemos que tão importante quanto os conteúdos ensinados na sala de aula, são as temáticas, temas e problemas sociais que serão fonte para o trabalho, de modo a não deixar que o processo se torne um mero lançamento de conteúdo sem potência de valor social. Assim, para o planejamento dos conteúdos, primeiro, pensou-se como as temáticas seriam movidas em conformidade com os mesmos.

As outras unidades letivas seguiram a mesma premissa, a primeira com o tema *A Representação da mulher nas versões dos contos de fadas A Bela Adormecida, Chapeuzinho Vermelho e Branca de Neve* e a segunda com tema intitulado *A representação dos*

sentimentos e emoções através da linguagem dos quadrinhos sob os gêneros *Charge e Tirinha*. Assim, de acordo com a afirmação de Libâneo (2013, p. 189), há a necessidade de estabelecer veículos do conhecimento com a vida, o ensino deve estar naturalmente associado a discussões que envolvem o social, como exemplificado. Dessa forma, é de indubitável relevância a consciência social e política do professor (Libâneo, 2013) no planejamento e aplicação das propostas de ensino.

Trazendo o enfoque para a terceira unidade, adjetivo, a classe gramatical selecionada, foi levada às aulas a partir da leitura feita nas literaturas lidas em conjunto: *Calu: uma menina cheia de histórias* (Valle; Palmeira, 2017) e *Meninas Negras* (Costa, 2021). Então, para falar das palavras que modificam os substantivos atribuindo-lhes um significado, Dandara, Mariana e Luanda - *As Meninas Negras* - e Calu tomavam a cena junto com as características que lhes tornavam quem são; a cor e textura de seus cabelos, sua inteligência, curiosidade, dentre outros vocábulos com igual função direcionados aos outros personagens.

Todo percurso metodológico da unidade perpassou por essas duas leituras. As produções escritas solicitadas aos alunos foram apoiadas pela interpretação dessas construções literárias. Ambas são narrativas afrocentradas, ou seja, escritas a partir de escritoras negras e com temáticas que trazem representatividade para a comunidade negra. Os personagens e os enredos possibilitaram nos 6º anos A, B e C, como possibilitam Brasil afora, o acesso de crianças, jovens e adultos a narrativas que carregam memória, identidade, ancestralidade afro-brasileira e africanas.

Primeiro, fez-se a leitura e discussão do livro dentro de uma abordagem comentada do que a obra traz, a importância das memórias, da ancestralidade e dos mais velhos. Como Calu se dizia? De qual cor ela era? Como era o cabelo dela? Do que ela gostava? E, a partir disso, desse movimento de perceber como a identidade racial de Calu é formada, os educandos iniciavam o processo de olhar também para si.

Assim, dentro de tal realização, atividades foram propostas de modo que os educandos se afirmassem como se viam. Uma delas fora intitulada *Quem sou e como me vejo: minha identidade* na qual as/os alunas/os narravam, assim como Calu, Dandara, Luanda e Mariana o que faziam serem o que são, englobando, dessa forma, as noções de raça e etnia discutidas nas aulas de língua portuguesa anteriores. Tanto os alunos que se autodeclaravam negros, ou seja, pretos e pardos, quanto os que se autodeclaravam brancos, evidentemente, participaram das atividades. Tal afirmação é exposta aqui para enfatizar que não só os alunos não brancos estavam no centro da construção do ensino, mas, também, os alunos não negros, visto que a todos os sujeitos da sociedade devem ser viabilizadas condições para que se letre racialmente.

Para uma comunidade que tem sua existência subjugada, subalternizada e violentada ainda hoje por intermédio do racismo presente em todas as instâncias sociais, reconstruir e reconhecer suas identidades raciais, aproximar-se dela, não é tarefa fácil.

Por muito tempo não existiam produções literárias infantojuvenis, por exemplo, que contemplassem de forma real, dentro de toda diversidade e poder estético, cultural, tecnológico e intelectual a pessoa negra, portanto, era um processo ainda mais difícil a construção saudável e igualmente real de suas identidades negras⁶.

A representação negativa ou não representação dos grupos minoritários dentro de uma sociedade atua de forma perversa sobre a própria subjetividade da vítima; a própria autodepreciação torna-se um dos instrumentos de opressão sobre os sujeitos pertencentes a grupos cuja imagem foi deteriorada. Portanto, o reconhecimento incorreto ou não reconhecimento de uma identidade marca suas vítimas de forma cruel, subjugando-as através de um sentimento de incapacidade, ódio e desprezo contra elas mesmas, e, dessa forma, a política de reconhecimento não é apenas um respeito a esses grupos, mas também uma necessidade vital para a constituição dos indivíduos (Munanga, 2004, p. 37).

Um exemplo da problematização apresentada mostra-se em uma atividade de escrita “Quem sou e como me vejo: minha identidade”, na qual um dos alunos autodeclarou-se como moreno. Esse aluno não esteve presente em todas as aulas e demonstrava uma certa aversão à palavra negro. Ele, um aluno visivelmente negro, de cor parda, autodeclarou-se moreno.

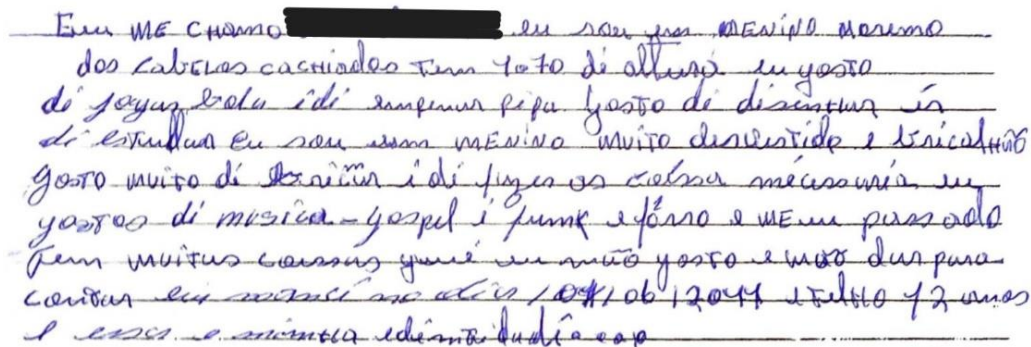


Figura 1: Produção escrita de aluno, 6º ano C.

Recordo-me, com este fato, do que afirma Gomes (2019, p.70) em seu texto sobre o limbo indenitário em que se encontra o pardo:

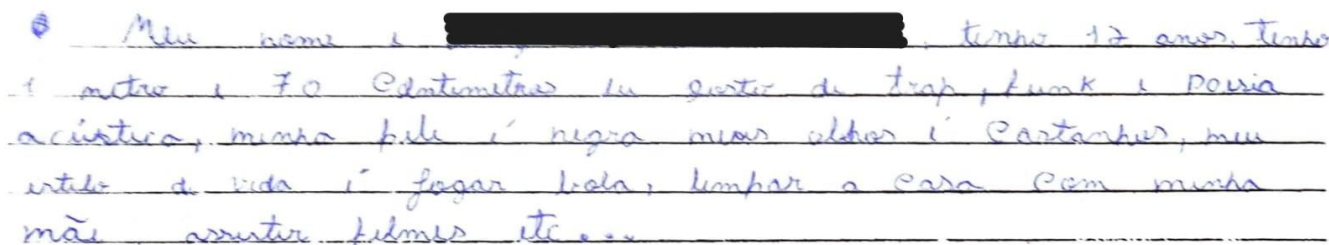
O pardo, desde a infância, encontra-se referido com eufemismos para “negro” ou “indígena”, sendo eles “moreno”, “moreninho”, “mulato”, “indiozinho”, “marronzinho”, “café com leite” e tantos outros. Ele percebe-se, o tempo todo, racializado, mas nunca explicitamente como negro ou indígena.

Dessa forma, é sem medo de argumentar erroneamente, que afirmo que este aluno já sentiu e viu os estereótipos direcionados às pessoas que assim se autodeclararam e, decerto, os preconceitos e racismo atrelados à semântica da própria palavra. Dessa forma, o trabalho e letramento racial com base em seus fundamentos os quais dizem sobre os entendimentos de que o racismo é um mal atual, que as identidades raciais são

⁶ Como afirma Gomes (2005, p. 43) “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro.”

aprendidas e que a necessidade de uma gramática racial existe (Schucman, 2015); que fará com que esse aluno reconheça sua identidade e perceba toda uma estrutura que o faz querer afastar-se dele, deve ser contínuo, o que está enraizado socialmente deve ser trabalhado permanentemente.

Outro caso interessante a se trazer em contrapartida deste é de um outro discente, da mesma turma. Nos dias iniciais das aulas da unidade, autodeclarou-se como moreno, e, após alguns dias de aula que se seguiu, na atividade citada, autodeclarou-se negro.

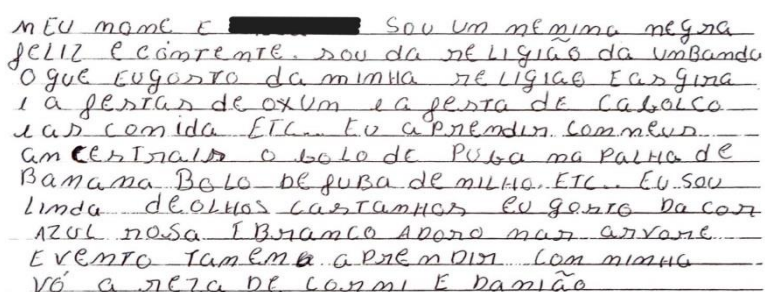


Meu nome é [REDACTED], tenho 12 anos, tenho 1 metro e 70 centímetros eu gosto de trap, funk e poesia acústica, minha pele é negra meus olhos é castanhos, meu estilo de vida é fazer bola, jogar o cara com minha mãe, assistir filmes etc...

Figura 2: Produção escrita de aluno, 6º ano C.

Vários fatores, não só as aulas, podem ter feito com que esse aluno se auto identificasse como negro mais rapidamente que seu colega. Gomes (2005, p. 43) afirma, a respeito da construção de uma identidade negra, que “geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece”. Assim sendo, é possível que mesmo não de forma concreta dependendo do acesso a discussões, esse aluno, a partir de sua família, cultivava autoestima com relação a como se via.

Em outro exemplo, podemos ver implantada na escrita de uma das alunas o orgulho de sua identificação, participação e apreciação cultural negra com a narrativa na qual apresenta como se vê, o que aprende com sua ancestralidade, bem como o que sente diante dela. Essa escrita mostra como é importante a construção de um plano de ensino com base na Educação e Relações étnico-raciais (ERER). O ensino realizado como foi, nas escolas, dá a oportunidade de acessos e participação dos estudantes.



MEU nome é [REDACTED] sou um menino negra feliz e contente. sou da religião da umbanda o que eu gosto da minha religião é a gina e a festa de oxum e a festa de caboclo e ad comida etc. eu aprendo com meu am e a festa o bolo de puxa na palha de Bamama Bolo de puxa de milho. etc. eu sou linda de olhos castanhos eu gosto da cor azul rosa. I Bamale Adoro mar azul e evento também aprendo com minha vó a festa de conmi e damião

Figura 3: Produção escrita de aluna, 6º ano C.

As aulas sempre se desenvolveram ligadas umas às outras sob os fios temáticos escolhidos. Não na mesma ordem apresentada aqui, foram realizados questionários orais e escritos a respeito das leituras feitas de modo a suscitar debates em torno da importância da memória e ancestralidade para nossa construção identitária. A exemplo de algumas questões de um dos questionários escritos feitos e aplicados como atividade de classe da unidade letiva, elaboradas em conjunto com as colegas residentes e professora/preceptora:

- *De acordo com o que lemos sobre Calu e as Meninas Negras, conhecer sobre si e seus ancestrais é importante, por quê?*
- *Através das leituras aprendemos que a memória é importante para nossa identidade. Por quê?*
- *Além de sermos livres e usarmos a imaginação como Mariana, também podemos dançar como Luanda e sonhar como Dandara. O que podemos fazer como Calu?*

Todo caminho trilhado reforça que é possível e academicamente proveitoso o trabalho com temáticas que dão espaço para conhecimentos e concepções distintas das linhas de ensino hegemônicas, nas quais as comunidades negras e indígenas e suas intelectualidades são apagadas e silenciadas. Mostra-se, também, que nenhuma habilidade do desenvolvimento escolar é comprometida com tal escolha, pois, a leitura, interpretação de textos, escrita e oralidade se fazem presente em todo processo, sendo a falta de um ensino atento a estas questões, nada menos que a colonialidade perpetuada nos currículos escolares.

Conclusão

Quero concluir esse relato de memórias de experiências afirmando a importância dos programas de iniciação à docência para a formação profissional e política do educador. Digo política porque lecionar é um ato político, não há como estar numa sala de aula, partilhando, ensinando e aprendendo de forma neutra, pois nem à educação cabe a neutralidade (Freire, 1960), quem dirá ao corpo educador.

É nos programas de iniciação à docência que o professor em formação enfrenta o medo de não conseguir seguir com o que acredita, é lá também que o enfrenta e faz, regozijando-se e dispondo a enfrentar os erros e celebrar os acertos distante do caminhar profissional. É onde discute, debate, escuta e aprende, onde testa, erra e volta para aprender o que ainda não sabia, é onde, inclusive, se entende que professor se forma professor na medida que está nas salas de aula, ou seja, enquanto estiver, toda uma vida.

Também se faz necessário pontuar, enquanto uma estudante negra que escreve sobre o que lhe toca e circunda sua existência, que os grupos de pesquisa e extensão enriquecem o fazer docente. Muito do que está disposto aqui nesse relato e muito do que

foi feito deve-se aos acessos viabilizados pelos grupos de estudo, pesquisa e extensão. Textos e discussões que transcendem a sala de aula dão lugar a leituras, diálogos, escritas de si e de nós, de nossas vivências - Escrivivências⁷ -, ou seja, como uma formação de qualidade deve se constituir, com acessos, e diversidade.

Por fim, finalizo essa produção escrita dizendo que nós, professores e professoras, independentemente de como se autodeclare racialmente, temos o dever político de não preterir uma produção epistemológica em relação a outra, mas fazer com que àquelas apagadas ocupem espaços, discussões, debates e currículos com toda riqueza de expressão que as compõem.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm . Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de março de 2008**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 dez. 2023.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP n. 003/2004** 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. Brasília: MEC, 2004.
- COSTA, Madu. **Meninas Negras**. 2. ed. Mazza Edições: São Paulo, 2021.
- DAVIS, Angela. Conferência “**Atravessando o tempo e construindo o futuro da luta contra o racismo**”. Reitoria da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFBA), 25 jul. 2017.
- EVARISTO, Conceição. A Escrivivência e seus subtextos. In: CONSTÂNCIA, Lima Duarte; NUNES, Isabella Rosado (org). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. 1.ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005[1974].
- GOMES, Lauro Felipe Eusébio. **Ser Pardo: o limbo indenitário racial brasileiro e a reivindicação da identidade**. Cadernos De Gênero e Diversidade. vol. 05 (01). Jan. - mar, 2019. 66-78. Disponível em:

⁷ Evaristo (2020, p. 30) afirma que a “Escrivivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado [...]”. “Nossa escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana.

<https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/31930/18982> . Acesso em: 01 jan. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista**: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/Secad, 2005. p. 39-62. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-pres-entes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf> . Acesso em: 01 dez. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: Episódios de racismo no cotidiano; tradução Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIBÂNEO. José Carlos. **Didática**. Cortez, 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira. Tradução . Niterói: EDUFF, 2004. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/uma-abordagem-conceitual-das-noco-es-de-raca-racismo-identidade-e-etnia,80686244-6a5f-4b5b-ae18-99e425809aco> . Acesso em: 07 dez. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SCHUCMAN, Lia. **Racismo e “branquitude” na sociedade brasileira**. José Tadeu Arantes. Agência FAPESP, São Paulo, 5 fev. 2015. Disponível em: <https://agencia.fapesp.br/racismo-e-branquitude-na-sociedade-brasileira/20628> . Acesso em: 05 nov. 2023.

VALLE, Cássia; PALMEIRA, Luciana. **Calu**: uma menina cheia de histórias. Rio de Janeiro: Malê: 2017.

Recebido: 29.04.2024

Aprovado: 16.07.2024

Publicado: ..