



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL
DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS DOS MALÊS
BACHARELADO EM HUMANIDADES**

AMANDA OLIVEIRA SOUZA

**O AFETO CURA: A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS AFETIVAS
PARA ALUNOS NEGROS NO COTIDIANO ESCOLAR**

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2022

AMANDA OLIVEIRA SOUZA

**O AFETO CURA: A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS AFETIVAS
PARA ALUNOS NEGROS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso - Modalidade Projeto de Pesquisa - apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Claudilene Maria da Silva.

SÃO FRANCISCO DO CONDE

2022

AMANDA OLIVEIRA SOUZA

**O AFETO CURA: A IMPORTÂNCIA DE PRÁTICAS EDUCATIVAS AFETIVAS
PARA ALUNOS NEGROS NO COTIDIANO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso - Modalidade Projeto de Pesquisa - apresentado ao Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito para obtenção do título de Bacharel em Humanidades.

Data de aprovação: 11/02/2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Doutora Claudilene Maria da Silva (Orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Doutora Érica Aparecida Kawakami

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Prof.^a Doutora Zelinda dos Santos Barros

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB

Para minha criança, com amor.

Em memória de bell hooks

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	6
2	OBJETIVOS	10
2.1	OBJETIVOS GERAIS	10
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	10
3	JUSTIFICATIVA	10
4	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
4.1	O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR: DA CASA PARA ESCOLA	14
4.2	PRÁTICAS EDUCATIVAS AFETIVAS: EDUCAR EXIGE QUERER BEM AOS EDUCANDOS	18
5	METODOLOGIA	22
6	CRONOGRAMA	25
	Referências	25

1 INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa tem o objetivo de entender como a afetividade opera nas práticas educativas e nas interações entre estudantes negros(as) de escola pública, analisando como essas práticas influenciam no processo de desenvolvimento da identidade desses estudantes. Buscaremos apresentar e estabelecer diálogos com as contribuições, sobre a temática, sobretudo produções de intelectuais negros, uma vez que a dificuldade de encontrar bibliografia sobre a importância da afetividade nos processos educativos para estudantes negros(as) denuncia a necessidade de discuti-la, escutando e partindo de pessoas que a existência é atravessada ou se aproxima da problemática exposta. A relevância dessa pesquisa encontra-se na necessidade de criar estratégias para construção de um ambiente escolar preparado para acolher e atender as demandas desses estudantes, uma vez que, ao falar de estudantes negros(as), estamos a nos referir especificamente a um grupo historicamente inserido em contextos que proporcionam vivências negativas em relação a sua existência, fora e dentro do ambiente escolar.

Sobre a importância da afetividade nos processos educativos, a educadora Azoilda Trindade nos explica que:

A capacidade de afetar e ser afetado pelo outro, pelo entorno, é fundamental para um processo educativo que se propõe voltado para a compreensão e respeito às diferenças que nos constitui como sujeitos do cotidiano. O afetar e ser afetado, que ocorre em todo momento no mundo, num mundo que não é estático, imóvel, parado, imutável, não pode ser visto como irrelevante. Como, diante desta circularidade, deste movimento, desta dinâmica, negligenciar, subestimar os aspectos afetivos do humano, como negligenciar as emoções, os sentimentos, os afetos, os desejos? (TRINDADE, 2008 p. 09)

A pergunta retórica carregada de inquietações feita por Azoilda no final desta reflexão, nos convida a pensar a afetividade enquanto um aspecto indissociável do cotidiano escolar. É seguindo o fluxo dessa inquietação que tentaremos responder o porquê devemos pensar a importância de práticas afetivas que respeitem as emoções, sentimentos, particularidades, e sobretudo as vivências dos estudantes.

As produções bibliográficas que temos hoje no Brasil sobre a educação e relações étnico-raciais já aponta que, a educação brasileira ofertada na grande maioria das vezes não contempla sujeitos(as) negros(as), e influência de maneira negativa na formação da identidade desses sujeitos, seja através da falta de estrutura e do sucateamento da educação pública brasileira, do currículo escolar que não aborda a cultura e história africana e afrodiáspórica de

maneira coerente, a modo que possa representar os indivíduos que compõem esse grupo de maneira positiva, ou no tratamento oferecido a esses estudantes. Para além do espaço escolar, as vivências do racismo estrutural estabelecida em outras esferas da sociedade também influencia diretamente nesse processo; a violência policial vivenciada em comunidades periféricas, vulnerabilidade social, problemas econômicos, de saúde, familiar, todos esses fatores são somados com as micro agressões sofridas no âmbito escolar, o que pode acarretar em problemas como baixo desempenho e dificuldade de permanência desses alunos na escola.

No que diz respeito a persistência do racismo no ambiente escolar, a Pedagoga Nilma Lino Gomes (2021), aponta a naturalização do racismo e das desigualdades raciais como o principal fator que impede o reconhecimento dos processos históricos que resultou nos problemas que a população negra vivência no Brasil, bem como na persistência desse padrão de poder na contemporaneidade. O mito da democracia racial também é um pilar que sustenta a ideia de que no Brasil não existem desigualdades raciais, e vivemos então em plena harmonia com as nossas diferenças. Ora, se não temos uma visão ampla e problematizada do sistema que nos oprime a mais de quatro séculos, como vamos identificar e criar estratégias para lidar com essa demanda? Como vamos entender as nuances dos processos desumanizantes que afeta os nossos corpos negros, se não fomos educados para enxergar onde e como o racismo se manifesta no nosso cotidiano?

A alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, por meio da Lei 10.639\2003 torna o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana obrigatório em todos os níveis da educação básica. Sendo assim, é possível através dessa ferramenta, pensar, propor e executar soluções, ainda que de maneira paliativa, para os problemas encontrados na educação ofertada para população negra. Repensando assim práticas pedagógicas que contribuem para a reprodução e manutenção da imagem negativa atribuída historicamente a esse grupo, bem como, estratégias para o resgate e valorização da história e cultura de matriz africana. É válido ressaltar que muito tem sido feito nesse sentido, no campo da educação as pesquisas, intervenções, medidas e movimentos de reivindicações tem ocupado seu lugar de devida importância dentro do debate sobre a educação para população negra, e como esta deve ser ofertada. Como cita a professora Claudilene da Silva em sua tese de doutorado (2016):

A obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira desencadeou uma série de processos e ações educativas, de diversas ordens e nos diversos níveis de ensino, com vistas à inclusão da temática nos currículos escolares. São muitas as terminologias utilizadas para fazer referência a esses processos e ações que objetivam inserir e/ou visibilizar a história e cultura afro-brasileira e africana no cotidiano escolar, conforme demanda a LDB, a partir do ano de 2003. Entre outras, citamos:

práticas educacionais antirracistas, experiências pedagógicas voltadas para as relações étnico-raciais, iniciativas de valorização da cultura afro-brasileira. (SILVA, 2016 p. 73)

A professora Claudilene Silva na sua tese, afirma que é possível olhar para o processo de aproximação da população negra no Brasil, com a educação escolar em três momentos. O primeiro, *escolarização como portal*, diz respeito a introdução da população negra na educação enquanto uma via para ascensão social, e a superação dos contextos inseridos. Já o segundo etapa, *escolarização como espelho*, se refere a reação da população negra frente a educação ofertada, dando origem a um movimento de questionamento e reivindicações em prol da necessidade de comprometimento de todos para o rompimento com o modelo excludente de educação vigente. O último momento, e então atual, *a escolarização como enraizamento*, é o que vivenciamos atualmente. Estamos frente a inserção ou ao menos a tentativa, de elementos da cultura e história afro-brasileira e africana, ou como melhor nos explica a autora:

É um momento revelador da heterogeneidade da escola e da necessidade de reconhecimento e acolhimento dessa heterogeneidade como elemento fundamental para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um período de busca e apropriação das histórias e das subjetividades negadas, mas que não deixaram de existir. Momento no qual a centralidade da cultura ganha contornos nos processos educativos. (SILVA, 2016 p. 55)

Entretanto, muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à educação para população negra, principalmente no que toca ao processo de construção identitária desses sujeitos no contexto escolar. Segundo Nilma Lino Gomes, a construção da identidade negra é um processo complexo que “(...) 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.” (GOMES, 2002 p.39). Partimos do pressuposto de que, com uma estrutura emocional fragilizada pelo sistema racista, e uma visão distorcida sobre si e as pessoas que compõem o seu grupo étnico racial, os estudantes terão dificuldade de se enxergarem enquanto dignos e pertencentes dos espaços sociais, assim como apresentaram dificuldade de internalizar a história dos seus ancestrais e se reconhecerem enquanto continuidade desses antepassados.

De acordo com as leituras realizadas para a construção desse projeto, consideramos que, uma educação pautada na afetividade pode desenvolver entre indivíduos negros(as), autoestima e autoconfiança para se apropriarem da história e cultura do seu povo, bem como construir nas relações que estabelecem entre si sentimento de admiração, cuidado e união. Uma vez que, é importante um olhar representativo para sujeitos que compõem o mesmo grupo étnico\racial, que possa proporcionar uma troca e fortalecimento entre essas identidades. Para

isso é necessário o compromisso com práticas que respeitem e protejam a condição de ser desses alunos (HOOKS¹. 2013), onde suas subjetividades e dificuldades sejam acolhidas, e as feridas abertas deixadas pelo racismo possam ser curadas.

A autora afro-americana Bell Hooks em seu texto “Vivendo de amor” apresenta a concepção de amor enquanto uma ação capaz de transformar e recuperar a realidade de pessoas negras. Bell parte do pressuposto de que os processos históricos que envolve a população africana e afrodiaspórica, como a escravidão e todas as consequências inauguradas a partir desse marco, ocasionaram dores e traumas que sobrepõe a prática do amor:

O sistema escravocrata e as divisões raciais criaram condições muito difíceis para que os negros nutrissem seu crescimento espiritual. Falo de condições difíceis, não impossíveis. Mas precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar (HOOKS, 2010 p. 01).

Bell Hooks enxerga justamente o que nos foi impedido de vivenciar como um meio para superar essa condição. Ou seja, uma vez que a capacidade de sentir e se enxergar enquanto merecedores de viver práticas de amor e cuidado foi estabelecida a partir da dominação e violação da população negra, logo o amor deve ser visto como um meio de resistência, libertação e subversão a essa condição.

A partir das contribuições de Freire (1974) podemos pensar a educação em contra partida a esses processos desumanizantes. Em seu livro “Pedagogia do oprimido” Freire entende que é através da humanização que o oprimido encontra ferramentas para se libertar da sua condição, concluindo então que “humanizar é subverter”. Ainda para Freire, a educação surge como principal mediador desse processo de humanização e libertação, sendo necessário por parte das educadoras e educadores práticas específicas para lidar com essas questões. A amorosidade (1996) é citada por Freire como uma ferramenta indispensável nesse processo. É a partir dessa ferramenta, mediada pelo diálogo, que podemos em sala de aula construir uma relação afetiva com os educandos(as) possibilitando um reconhecimento positivo das capacidades, potencialidades e subjetividades de cada um, corroborando assim para um processo de construção de identidade positiva. Ainda é possível por meio da afetividade facilitar o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo proporcionando uma tomada de consciência dos processos históricos de opressão da sociedade em que está inserido.

¹ A escritora bell hooks, em um ato político, preferia que o seu nome fosse escrito em letras minúsculas numa tentativa de romper com os modelos linguísticos e acadêmicos, focando assim no seu trabalho e não na sua pessoa. Porém, seguindo as normas previstas pelo ABNT, manteremos o nome da escritora em letras maiúsculas.

É nesse sentido que buscaremos neste projeto de pesquisa responder a seguinte questão: Como práticas educativas afetivas influenciam na identidade de estudantes negros(as) em sala de aula? Nessa busca nos guiaremos pelos ensinamentos e reflexões de Azoilda Trindade, Bell Hooks e Paulo Freire, acreditando na potência do afetar e ser afetados pelo amor, diálogo e respeito. Acreditando que uma educação comprometida com a história, cultura, vivência, e sentimento dos alunos, é uma prática educativa efetiva e afetiva.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVOS GERAIS

Analisar como a afetividade opera nas práticas educativas de docentes da escola pública, observando como essas práticas influenciam no processo de desenvolvimento da identidade de estudantes negros(as).

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar práticas docentes afetivas vivenciadas e incentivadas em sala de aula.
- Entender como a afetividade nas práticas educativas pode contribuir para a construção positiva da identidade de estudantes negros(as)
- Construir um inventário de práticas de interação para uma relação afetiva na sala de aula, por meio da história, cultura e valores africanos e afrodiáspóricos.

3 JUSTIFICATIVA

Julgo importante dizer que a escolha dessa pesquisa se deu no próprio processo de busca e construção de uma temática. Na construção da primeira etapa deste projeto, com a pesquisa exploratória, me deparei com lacunas no que diz respeito às propostas e pesquisas acerca do processo de desenvolvimento da identidade negra no contexto escolar. A pesquisa exploratória foi feita no Repositório de Trabalhos Acadêmicos da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), no qual a partir da análise de onze trabalhos, busquei

entender quais propostas de pesquisa já existiam acerca do desenvolvimento da identidade negra nas escolas, e o uso de práticas afetivas como ferramenta para esse processo.

Todos os projetos demonstram de maneira muito coerente as suas preocupações diante dos desafios que surgem da relação entre educação e identidade negra, é compreensível e necessária essa atenção pois estamos frente a um processo que “[...] historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo.” (GOMES, 2012 p. 43). Comprovada a realidade, e em contrapartida aos obstáculos que encontramos nela, a representação positiva da história, cultura, costumes, contribuições de africanos e seus descendentes, surge como ferramenta mais sugerida para lidar com essa demanda. A representação é, sem dúvidas, um elemento fundamental para o desenvolvimento positivo da identidade, uma vez que esse processo é diretamente influenciado pelo olhar que se tem de sujeitos que compõem o seu mesmo grupo étnico-racial (GOMES, 2002), sendo assim:

A escola, como instituição responsável pela socialização do saber e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, possui um papel importante na construção de representações positivas sobre o negro e demais grupos que vivem uma história de exclusão. Mais do que simplesmente apresentar aos alunos e às alunas dados sobre a situação de discriminação racial e sobre a realidade social, política e econômica da população negra, a escola deverá problematizar a questão racial. Essa problematização implica descobrir, conhecer e socializar referências africanas recriadas no Brasil e expressas na linguagem, nos costumes, na religião, na arte, na história e nos saberes da nossa sociedade (GOMES, 2002, p. 46).

Entretanto, somente em um trabalho dos onze analisados encontrei o enfoque temático que estava buscando, a afetividade como um caminho para lidar com as demandas que encontramos na educação ofertada para estudantes negros(as), mesmo ela aparecendo de maneira correlacionada, não enquanto ferramenta central. Esse desencontro é, sem dúvidas, um indicativo de que precisamos dar mais atenção aos estudos sobre a afetividade dentro do contexto já exposto. Uma vez que já temos trabalhos que defendem a efetividade e a importância de práticas afetivas não somente para o processo de ensino-aprendizagem, como também para o desenvolvimento da identidade e a saída para determinadas situações de opressão.

No que se refere aos processos cognitivos e a sua relação com a afetividade, Edgar Morin, em seu livro “Os sete saberes necessários à educação do futuro” (2000), diz que:

[...] o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica ou científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da

capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais (MORIN, 2000 p. 20).

Sendo assim, neste projeto de pesquisa, partimos do pressuposto de que, a afetividade deve ser vista enquanto aspecto central na discussão entre identidade negra e educação, entendendo as práticas afetivas como uma ferramenta que pode proporcionar a sujeitos negros(as), estruturas para se apropriarem da história e cultura do seu povo, sobretudo ao reconhecer de maneira afetuosa outras pessoas negras como parte e continuidade de uma matriz comum.

Paulo Freire, em 1996, nos atenta a importância de práticas educativas afetivas, no que ele chama de *amorosidade*. Para ele é na convivência amorosa com os educandos que abriremos espaços enquanto educadores para uma postura curiosa frente aos processos históricos desses sujeitos. A inquietação que fez a professora Azoilda Trindade no que diz respeito a falta de compromisso com a afetividade na educação, já tinha sido pautada em 1996 por Paulo Freire, quando se questionou como seria possível ser um educador e não desenvolver em si “[...] a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?” (FREIRE, 1996 p. 35).

Em diálogo constante com as ideias de Paulo Freire, Bell Hooks, enxerga que é através do amor que:

[...] poderemos acumular forças para enfrentar o genocídio que mata diariamente tantos homens, mulheres e crianças negras. Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura (HOOKS, 2010 p.12).

No que diz respeito ao pensamento da Azoilda Trindade sobre a afetividade Gisele da Silva na sua dissertação de Mestrado (2020), nos explica que:

Azo tinha uma grande preocupação com as crianças e adolescentes negros inseridos no cotidiano escolar, e a importância de uma construção existencial de suas identidades. Dito isto, ao pensarmos a construção de um processo coletivo e/ou individual dos anseios dessas crianças e adolescentes inseridos no cotidiano escolar nos permitimos perceber a importância da afetividade para gerar identidades, pois no processo de construção identitária é necessário compreender a importância de todas as características que nos tornam diferentes, ressaltando que a diferença faz parte deste processo, pois, sem ela, criamos padrões que pressupõe serem normas (SILVA, 2020 p. 66)

Em diálogo com as reflexões apresentadas, a educação é aqui compreendida enquanto um processo que deve atravessar a vida de todos, promovendo a humanização e a socialização

do sujeito, criando estratégias e ferramentas para a sua relação com o meio em que está inserido, bem como para apreender a sua realidade, de modo que possa superar as diferentes situações e opressões vividas. A escola, por sua vez, não é o único espaço que promove a educação, porém é um lugar que privilegia exclusivamente esse processo, sendo assim, esta deve estar preparada para receber alunos e alunas de diferentes lugares e grupos étnico-raciais, dada a diversidade cultural da sociedade brasileira, fruto do contato forçado entre os indígenas nativos, e os diversos grupos humanos que aqui chegaram, especialmente, os africanos sequestrados para o trabalho escravo no Brasil e colonizadores europeus.

Com a chegada dos europeus na América e como consequência, a instalação do regime escravocrata, inaugurou-se um sistema de distribuição de papéis sociais baseado na noção de raça. Segundo Aníbal Quijano (2005), a ideia de raça nas Américas foi uma estratégia encontrada pelos colonizadores escravocratas para legitimar as relações de poder e as práticas de dominação nesses espaços. Por aqui entendemos o conceito de raça, conforme nos explica Kabenguele Munanga (2003, p .6):

(...) o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas as ideologias, ele esconde uma coisa não proclamada: a relação de poder e de dominação. A raça, sempre apresentada como categoria biológica, isto é natural, é de fato uma categoria etno-semântica. De outro modo, o campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.

Para Munanga, ainda que a diferenciação entre raças humanas biologicamente falando não exista, isto não é o bastante para desconstruir as “categorias mentais que a sustenta.” A crescente manifestação e reivindicações das vítimas do racismo na contemporaneidade denuncia a persistência das práticas racistas na nossa sociedade (MUNANGA, 2003). A inserção da população liberta pós-abolição na economia se deu a partir do trabalho informal, seguindo ainda sim uma lógica escravocrata. Desse modo, para essa população sobrou apenas a margem da sociedade, onde a grande maioria se encontra até hoje.

Ainda que não tenha necessidade de dados para validar a existência do racismo no Brasil, é importante ressaltar sempre que necessário as suas consequências, uma vez que vivemos em um país que nega cotidianamente o racismo. É nesse cotidiano de negação, não somente do racismo, como da população afetada por ele, que as escolas estão inseridas agindo de acordo com essa mentalidade. E quando falamos sobre o cotidiano escolar, não podemos esquecer que este só existe por conta do público que ela pretende afetar, ou seja, os alunos, professores e professoras, bem como todos os outros envolvidos; funcionários, comunidade ao

redor etc. A depender de onde a maioria desses sujeitos estão inseridos, devemos sempre nos perguntar se a educação ofertada contempla essas realidades.

Quando nos referimos estudantes negros(as), vale ressaltar novamente, a realidade a maioria encontra-se. Segundo o IBGE (2019), pessoas negras são parte significativa no trabalho informal, da população em situação de rua, que vive em extrema pobreza, que não tem acesso a água potável e saneamento básico, bem como acesso à saúde e à educação de maneira adequada. Ainda segundo o IBGE, entre 2012 a 2017, enquanto a taxa de homicídio de pessoas brancas esteve estável, a de pessoas negras aumentaram, passando de 37,2 para 43,4. No que diz respeito à educação, as pessoas negras ocupam a maioria na taxa de analfabetismo, estando numa posição quase três vezes maior do que pessoas brancas (IBGE,2019).

A desumanização e violação de corpos negros, é uma realidade deixada pela escravização e outros processos históricos, como nos explica Suely Aires (2018) quando diz que “Histórica e politicamente é construída certa inteligibilidade, modos de reconhecer quais corpos e vidas são humanos”. E de certo modo foi sendo concebido enquanto natural a ideia que se tem do corpo negro enquanto passível de violações, enquanto um corpo não digno de amor e marcado por estigmas negativos. É por conta dessa naturalização que ainda hoje precisamos gritar a existência dessas violações, é por essa naturalização que esses dados não chocam a branquitude brasileira. É então em contrapartida a esses processos que a educação pautada na afetividade deve agir, visando amenizar o enfretamento dessa realidade, para que assim estudantes negros(as) possam se enxergar dignos de direitos, de cuidado, amor e respeito, e assim se apoderem das suas histórias, construindo uma identidade positiva e potente. Sendo assim, em diálogo com as produções e ensinamentos de Bell Hooks, Azoilda Trindade e Paulo Freire, tentaremos identificar práticas educativas de docentes comprometidos com a realidade dos educandos.

4 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

4.1 O RACISMO NO COTIDIANO ESCOLAR: DA CASA PARA ESCOLA

Na sua dissertação de Mestrado, intitulada “O Racismo no Cotidiano Escolar” (1994), Azoilda Trindade se propõe a pensar as escolas para além do prédio que a mantém funcionando, se questionando em quais práticas educativas que o racismo se manifesta nas escolas. De acordo com a autora, para obter a resposta desse questionamento, é necessário voltar o olhar para

aspectos como; o uniforme, planejamento escolar, conteúdos didáticos, o recreio, reunião de professores e de pais e responsáveis, etc. Pois é através de um panorama amplo, completo, através de uma ótica micro, observando cada estrutura do cotidiano escolar, que entenderemos a dimensão do racismo nas escolas, bem como as suas variadas formas de manifestação.

Como exemplo de objeto para essa análise minuciosa, temos o planejamento escolar, que segundo Azoilda pode ser entendido como os preparativos para vivenciar mais um ano letivo racista (TRINDADE, 1994). Para ela no planejamento escolar, o racismo “[...] se caracteriza pela omissão, estereotípias, hierarquização das diferenças (saber mais elaborado x saber confuso, popular), interiorização do saber extraescolar, idealização de um certo tipo de aluno” (TRINDADE, 1994 p. 67).

Sendo assim, continua a autora:

É impressionante como o que é ensinado e alienado da vida, do cotidiano das pessoas, e racista, especialmente por ser eurocêntrico. E isto não significa que o professor queira ser racista; muito pelo contrário. Muitos não têm consciência do caráter racista de sua prática profissional e nenhum admite tal coisa. Ao contrário, acreditam nos conteúdos a serem ministrados. Na realidade, há uma ausência de reflexão crítica sobre a própria prática, uma acomodação e até alienação misturada e ingenuidade. Na hora de planejar, os professores sequer percebem a questão de que o planejamento não leva em consideração quem é o aluno para o qual ele está voltado, que os acontecimentos não são estáticos, que diversos povos podem ter dado outros encaminhamentos para as questões tratadas Ele, o planejamento, tem sido etnocêntrico e, conseqüentemente, racista (TRINDADE, 1994 p 68.).

Ainda segundo Azoilda, no que diz respeito aos micros aspectos do cotidiano escolar, podemos citar também os conteúdos selecionados na fase de planejamento que serão ministrados nas aulas. Segundo ela, os conteúdos selecionados são uma fácil via de passagem de reprodução do racismo, sustentado pela ideia dos “saberes universais”, que na medida em que mostra a realidade a acumulação de conhecimentos da classe dominante, exclui e inferioriza outros saberes que não o da matriz do colonizador (TRINDADE, 1994).

Essa realidade exposta acima foi descrita pela Azoilda Trindade a mais de vinte anos. Frente a atualidade, não devemos negar que muitas foram as mudanças no campo da educação para o combate ao racismo e as suas conseqüências no cotidiano escolar, como: às políticas de ações afirmativas implementadas, o debate e pesquisas sobre a temática nas graduações e pós-graduações, a visibilidade ainda que pouca ofertada nas mídias e outros meios de comunicação sobre as relações raciais no Brasil. Entretanto, não precisa se aprofundar muito em pesquisas sobre o cotidiano escolar vigente para constatar que algumas demandas persistem na medida em que a sociedade vai se desenvolvendo e revelando novas necessidades, e novas formas de controle de poder.

Para além das vivências negativas em relação a sua existência na escola, estudantes negros(as) na grande maioria das vezes, vivenciam também o racismo fora da escola. Uma vez que não existe aluno sem realidade social, suas vivências fora da escola também são trazidas para sala de aula, fazendo parte mesmo que indiretamente do cotidiano escolar, e a educação tem o direito de contar com essas demandas na hora de pensar suas práticas educativas. Para Azoilda Trindade (2008) o cotidiano é um campo onde as diferenças, experiências, tensões e realidades se encontram, dialogam e interpenetram.

Em 2018, um adolescente de 14 anos foi assassinado no caminho para a escola no Rio de Janeiro, em uma operação policial no Complexo da Maré. A marca de sangue na camisa do uniforme escolar de Marcos Vinícius foi utilizada como símbolo de indignação frente à brutalidade pela qual essa vida foi tirada. As últimas palavras da vítima foram “Ele não viu que eu estava com roupa de escola, mãe?”. Aparentemente não, eles viram somente a cor da pele, porque é assim que a política de extermínio opera no Brasil. Não existe saída quando se é negro, ainda que na escola, com trabalho, com uma boa estrutura financeira, ser negro sempre será o fator decisivo que tornara o sujeito alvo de práticas violentas e racistas.

Segundo Bueno e Lima (2020), o Brasil é o que mais mata crianças no mundo. No ano de 2019 quase 5 mil crianças e adolescentes foram vítimas de assassinato de forma violenta e intencional no país. No que diz respeito ao grupo racial dessas vítimas 75% eram negros entre 0 a 19 anos, também em todas as faixas etárias o número de vítimas negras em maior em comparação a vítimas brancas (GOMES, 2021 p. 439).

Sobre como devemos interpretar esses dados acima, Nilma Lino Gomes e Cristina Teodoro, diz que, a mais adequada forma de análise quando o assunto diz respeito a existência da população negra, e a de crianças e adolescentes negros em específico, é através do racismo estrutural enraizado na nossa sociedade, que determina onde qual corpo a “bala perdida” deve encontrar (GOMES; TEODORO, 2020). Quanto a negligência em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes:

No Brasil, a pobreza e a negligência em relação aos direitos das crianças e dos adolescentes pobres têm cor. O índice de privação de direitos, em relação a meninas e meninos negros é de 58,3%; quando nos referimos às crianças e aos adolescentes brancos, este índice cai para 40%. As crianças e adolescentes negros, também, são os que mais vivem em condições de privações extremas de direito, que é duas vezes maior do que entre brancos. Ou seja, em estado de miséria absoluto e sem direito à educação, à saúde, à alimentação e à moradia digna. Além disso, muitas vezes, as crianças negras têm sido privadas do direito à vida (GOMES, TEODORO. 2020).

No que diz respeito a permanência de estudantes negros(as) nas escolas, segundo pesquisa realizada pela PNDA (2019) “(...) 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, 20,2% não completaram alguma das etapas da educação básica [...] Desse total, 71,7% eram pretos ou pardos. Entre os motivos mais citados para justificar o abandono escolar, a necessidade de trabalhar devido às dificuldades econômicas e a falta de interesse pelos estudos surge como principal fator.

E Frente aos dados expostos, entendemos que essa “falta de interesse” diz respeito a um processo muito mais profundo. Para Cavalleiro (2000), no que toca os resultados sobre a dificuldade de permanência nas escolas, a auto-rejeição, timidez, não participação na aula, dificuldades na aprendizagem e falta de estímulo para frequentar as aulas, acarreta também na evasão escolar (ANDRÉ, 2011).

A escola é um meio que privilegia a construção dos sujeitos inseridos dentro dela, principalmente a construção da sua identidade, bem como do olhar para pessoas do mesmo grupo racial do qual faz parte, assim como outros meios sociais que possibilita a troca de conhecimento, cultura, costumes, visões, que propõe o encontro das diferenças e das proximidades. De acordo com Nilma Lino Gomes (2002):

(...) quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdo. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (GOMES, 2002, p. 39).

Para o antropólogo Kabengele Munanga, a identidade negra deve ser compreendida sempre levando em consideração o seu cunho político-social, uma vez que diz respeito a uma “[...] tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribui economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil (MUNANGA, 1994: 187 Apud: GOMES 2002). Ainda para Munanga (2003) essa identidade deve ser unificadora, buscando transformar a realidade de pessoas negras na sociedade brasileira.

Uma vez inseridos em uma situação de violação dos seus direitos, violência, representação negativa, entre outros contextos, a probabilidade de permanência desses estudantes nas escolas, bem como a possibilidade de um bom desempenho fica comprometida. Tal contexto dá margem para gerar nesses estudantes, dificuldades de se enxergarem enquanto

sujeitos capazes de vivenciar outra realidade que não a que na maioria das vezes estão acostumados. Sendo assim, entendemos que é necessário por parte dos docentes, compreender a construção da identidade desses sujeitos como um processo fundamental para o seu desenvolvimento diante da sociedade que tenta exterminá-los diariamente.

Seguindo as reflexões de Kabengele Munanga (2012) essas identidades precisam se encontrar e se unificar, criando meios para e redefinir suas posições na sociedade, transformando conseqüentemente o nosso conjunto de estrutura social. É na tentativa de enfrentamento dos problemas citados do cotidiano desses jovens, que acreditamos na importância da afetividade nas práticas educativas. Para isso, devemos mapear, identificar, produzir e reproduzir práticas de professores e professoras negras que, comprometidos com seus estudantes, enxergam tais práticas enquanto fundamental para a permanência e o desenvolvimento desses sujeitos no ambiente escolar.

4.2 PRÁTICAS EDUCATIVAS AFETIVAS: EDUCAR EXIGE QUERER BEM AOS EDUCANDOS

A educação tem um papel fundamental na vida do sujeito, ela perpassa ou deveria perpassar a maior parte da sua vida, sendo na maioria das vezes um dos primeiros contatos que temos para além da nossa família. É dentro da escola que nos deparamos com a diferença, e nos socializamos a partir dela, para Nilma Lino Gomes é no processo educativo que:

A diferença coloca-se cada vez mais de maneira preponderante, pois a simples existência do outro aponta para o fato de que não somente as semelhanças podem ser consideradas como pontos comuns entre os humanos. A diferença é, pois, um importante componente do nosso processo de humanização. O fato de sermos diferentes enquanto seres humanos e sujeitos sociais talvez seja uma das nossas maiores semelhanças (GOMES, 2002 p. 40).

Nesse sentido, torna-se necessário por parte de todos envolvidos nesse processo, uma educação ofertada que contemple essas diferenças, fazendo-as entrar em diálogos, e sobretudo, sempre mostrando a importância do respeito entre elas. Quando falamos da educação ofertada para a população negra no Brasil, não podemos esquecer em qual alicerce esta foi construída, ou seja, sobre a exclusão e o abandono (GONÇALVES; GONÇALVES E SILVA, 2000) devido aos processos históricos já citados neste trabalho. A educação tem sido então uma ferramenta vista enquanto indispensável para o movimento negro:

Ela é compreendida pelo movimento negro como um direito paulatinamente conquistado por aqueles que lutam pela democracia, como uma possibilidade a mais de ascensão social, como aposta na produção de conhecimentos que valorizem o diálogo entre os diferentes sujeitos sociais e suas culturas e como espaço de formação de cidadãos que se posicionem contra toda e qualquer forma de discriminação (GOMES, 2012 p. 735).

Muitos avanços que enxergamos hoje na educação, é graças a inquietações e reivindicações do movimento negro e das iniciativas e vivências educativas levadas a cabo por professoras, ativistas e organizações negras, que construíram um pensamento negro em educação (SILVA, 2016). Sobre a importância do movimento negro para a educação ofertada para a população negra no Brasil:

[...] é possível afirmar que a sociedade brasileira não teria chegado a esse momento se não fosse a histórica atuação do movimento negro. Contudo, cabe ponderar que o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram. (GOMES, 2012 p. 740)

Os estudos de Claudilene Maria Silva e Maria Eliete Santiago (2019) em duas escolas no Brasil, comprometidas com a educação para valorização da identidade e cultura africana e afro-brasileira, analisou o itinerário pedagógico dessas instituições para identificar como se dava a construção e as vivências de práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras. As conclusões obtidas nesta pesquisa, nos oferecem não somente fundamentação para o que este projeto propõe, como também esperança para que continuemos a acreditar nessas possibilidades. Sendo assim, foi concluído por elas que, as práticas desenvolvidas nas escolas pesquisadas, partem originalmente das experiências formativas do Movimento Negro e fundamentem-se no pensamento negro em educação (SILVA; SANTIAGO, 2019). Ainda no que diz respeito às conclusões dessa pesquisa:

Os resultados revelam que as práticas pedagógicas enraizadas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras tomam como referência os princípios da cosmovisão africana recriada no Brasil em diálogo com o pensamento de Paulo Freire, gerando uma forma outra de pensar e fazer educação, que pode ser compreendida como uma pedagogia de combate ao racismo (SILVA, SANTIAGO, 2019 p.17).

Neste projeto, como já citado, defendemos a importância dessas práticas educativas fundamentadas nas experiências do Movimento Negro, enfatizando nessas práticas a afetividade em contrapartida aos diversos contextos que alunos(as) negro(as), estudantes de escola pública está inserido. Sendo assim, nos próximos parágrafos, iremos estabelecer um diálogo com Paulo

Freire, Azoilda Trindade e Bell Hooks, a fim de explicar o que aqui entendemos como práticas educativas afetivas.

Em seu livro “Pedagogia da Autonomia” (1996) o educador Paulo Freire defende práticas educativas-progressivas, e mostra saberes necessários que devem ser adotados pelos docentes para que essa educação seja possível. Apesar de todos os saberes citados por Freire serem de extrema importância, iremos privilegiar nesta escrita somente tópicos dessa obra que julgamos ser essencial ao pensar e executar práticas educativas afetivas.

Por aqui entendemos a afetividade conforme a compreensão de Azoilda Trindade (2008) pautada em uma perspectiva spinoziana, onde a afetividade é compreendida enquanto a capacidade de afetar e também ser afetado pelo outro, e pelo meio, podendo ser essa afetação positiva ou não. Para Paulo Freire (1996) a afetividade não deve assustar o educador, é ao assumir a responsabilidade de querer bem aos educandos, que o educador sela o seu compromisso com uma educação sobretudo humanizadora. É necessário essa responsabilidade segundo ele, uma vez que dentro da sala de aula, não estamos frente a “coisas”, estamos frente a sujeitos dotados de sonhos, objetivos, realidades, que devem ser acolhidas, conforme descreve o autor:

Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacidade científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos [...] E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 1996 p. 74).

Trazendo esta colocação de Freire para a realidade de estudantes negros(as), qual seria então a problemática mais pessoal destes? Basta voltarmos ao primeiro subtópico dessa seção onde ao falarmos sobre o cotidiano escolar, citamos não uma, mas várias problemáticas, de maneira insistente, utilizando dados, pesquisas, pressupostos, para enfatizar o atravessamento direto do racismo no cotidiano escolar de sujeitos negros(as), e como esse problema afeta cruelmente a existência, permanência e excelência desses educandos em sala de aula. É partindo dessa triste realidade, que retomamos o pensamento da escritora Bell Hooks, que nos mostra um caminho pelo qual podemos alcançar a cura para as feridas abertas deixadas pelo sistema escravagista e o racismo.

Bell Hooks entende o amor como uma ferramenta que pode promover a cura entre pessoas negras, uma vez que “Somos um povo ferido” (HOOKS,2010). Partimos do

pressuposto que, o amor pode ser expressado através de ações como acolhimento, escuta, afetividade, reconhecimento. Ora, se me sinto amada pelo próximo, me enxerguei a partir daí enquanto digna do amor, e passarei então a buscar e compreender experiências como essas. Se me sinto reconhecida e acolhida nos espaços, terei mais confiança para me impor, e evoluir nesse lugar.

Então, se a educação afeta negativamente a vida desses estudantes, como nos mostrou Azoilda Trindade (1994), devemos pensar como criar práticas que afetem positivamente essas existências. Que seja essas práticas então compromissadas com o bem estar dos alunos, e que entenda a importância do amor, do afeto na vida e na realidade dos mesmos mas que para isso, exista práticas que estimule esses alunos a compreender e aprender a responder as suas necessidades emocionais, “[...] Isso pode significar um novo aprendizado, pois fomos condicionadas a achar que essas necessidades não eram importantes” (HOOKS, 2010).

Ainda segundo Bell Hooks, a arte e a prática de amar estão na nossa capacidade de se reconhecer, e aí que citamos novamente a importância do desenvolvimento de uma identidade negra positiva, entendendo que tanto a identidade quanto a afetividade, operam de maneira dependente. Ou seja, é preciso de uma educação afetiva para que dentro da sala de aula as identidades se desenvolvam, assim como é necessário se reconhecer, e serem tratados de maneira afetuosa, para se olharem de maneira afetiva, e assim criar condições para apreender essa identidade. O afeto pode conceder a esses sujeitos, “[...] atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes.” (HOOKS, 2010 p.12). Mas como isso seria possível? Com o que foi acima exposto, o que podemos concluir do que acreditamos ser essas práticas afetivas?

Acreditamos primeiramente, na importância da escuta nesse processo, ouvir o que os alunos têm a dizer, sobretudo suas vivências, deve ser visto também como essencial em sala de aula: “[...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso” (FREIRE, 1996 p. 58). Não é possível saber qual a necessidade dos seus educandos senão através da escuta. É importante também, que os estudantes encontrem em seus colegas de sala, condições semelhantes, bem como a possibilidade de juntos criarem e reivindicarem estratégias para superação dessas condições. Azoilda Trindade, defende a educação pautada nos valores afro-civilizatórios, sendo eles: a circularidade, oralidade, energia vital, ludicidade, memória, ancestralidade, cooperativismo, musicalidade, corporeidade e religiosidade. Segundo Gisele da Silva, todos esses valores estão estruturados na afetividade. Ou seja, essas práticas devem afetar o outro, e fazer que na medida que afetado o outro possa afetar também, pois é o afeto que nos

une “[...] que nos faz pensar sobre o pertencer e o estar do outro. É a afetividade que nos faz pensar e compreender a existência do outro” (SILVA, 2020 p. 52).

Sendo assim, após a escuta e apreensão da realidade desses estudantes, tanto por parte dos educadores, quanto dos próprios estudantes, sugerimos buscar através dos valores, costumes e história afro-brasileira e africana, estratégias para lidar com essas demandas. A professora Luana Tolentino, em seu livro “Outra educação é possível” (2018), relata a sua experiência com alunos de uma escola pública situada em periferias do Rio de Janeiro. Um dos seus relatos, envolve uma prática que sugeriu em sala de aula, que consistia em uma atividade intitulada: “O que eu gostaria que a minha professora soubesse?” Nessa atividade, os estudantes eram estimulados a escrever relatos de suas vivências que gostaria de compartilhar com a educadora. Segundo Luana após realizar a atividade:

[...] Deparei-me com as dificuldades de quem vive um contexto de muita pobreza e violência (em todos os sentidos) Deparei-me também com um universo que muitas vezes é desconhecido por mim, ainda que esteja presente nele cinco dias da semana. Em meio a relatos de dor, encontrei também sonhos, esperanças e as mais sinceras demonstrações de afeto (TOLENTINO, 2017 p. 110).

Os relatos obtidos dizem respeito a vários aspectos da vida dos estudantes, foi possível identificar; problemas de saúde, problemas afetivos com familiares, dificuldades de aprendizagem, auto reconhecimento de defeitos e qualidades, assim como potencialidades. A escuta é uma das diversas práticas afetivas que podem ser utilizadas em sala de aula com os alunos. Este projeto de pesquisa não pretende somente utilizar da escuta como prática afetiva, porém, entendemos que a escuta é a primeira e mais importante ferramenta para a apreensão da realidade dos educandos, é só depois dessa compreensão de realidades, que podemos buscar intervenções comprometidas com o querer bem aos alunos, para tentar superar diferentes situações.

5 METODOLOGIA

No primeiro momento para a construção desse projeto, foi feita uma pesquisa bibliográfica, onde busquei aprofundamento sobre a temática, principalmente no que diz respeito à educação e afetividade, bem como a sua relação na construção da identidade de estudantes negros(as). A pesquisa bibliográfica, permite ao investigador um panorama maior de um determinado fenômeno, do que a pesquisa que busca uma investigação direta (GIL,

2008). Sendo assim, a pesquisa bibliográfica foi fundamental para compreender as produções já existentes sobre o tema escolhido, proporcionando caminhos para novas possibilidades na busca de responder ao objetivo deste projeto de pesquisa.

O projeto propõe então, uma pesquisa de caráter qualitativo, que inclui também uma pesquisa de campo. Nela, buscaremos identificar uma escola que nos ajude a responder nossos objetivos, utilizando procedimentos como: observação participante, bem como círculos de conversa com os estudantes. A abordagem qualitativa, como afirma Denise Silveira e Fernanda Córdova, está no seu comprometimento com a compreensão de um grupo social, ou de uma organização, etc. Para elas, quem opta por essa abordagem “[...] opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria” (CÓRDOVA. SILVEIRA, 2009 p. 31). Já a pesquisa de campo, segundo Fonseca (2002), se caracteriza pela investigação, além da pesquisa bibliográfica, onde a coleta de informações pode ser realizada com os sujeitos inseridos no contexto investigado, podendo utilizar de diversos recursos para obtenção dos resultados (CÓRDOVA. SILVEIRA, 2009).

Sendo assim, o nosso caminho metodológico passará por algumas etapas de aprofundamento para obter informações sobre tal realidade, até por fim, chegar a realização do estudo de caso:

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe. O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33)

A pesquisa de campo deverá ser realizada em uma escola pública, com estudantes do primeiro ano do ensino médio. Nesse nível da educação, é esperado a presença de adolescentes dos 15 aos 16 anos. A escolha dessa faixa etária, se deu por vários fatores importantes, o primeiro diz respeito ao fato de que, adolescente negros(as) tem 3,3 vezes mais chances de serem assassinados no Brasil em relação a adolescente brancos (IBGE, 2019). Ou seja, estaremos frente a uma faixa etária em que muitos jovens negros(as) encontram-se em situação de vulnerabilidade, diante do extermínio reservado para esse grupo fruto da política de morte instalada no Brasil. É também na adolescência, especificamente entre 15 - 17 anos que

encontram-se jovens fora da escola (IBGE, 2019). No estudo feito pela UNICEF “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil” em 2021, é citado os motivos pelo quais alunos nessa idade abandonam a escola:

Os números da exclusão escolar sugerem que as discriminações e as violências vivenciadas pela população negra e indígena, que são maioria, podem contribuir para que essas crianças e adolescentes entendam que o melhor é sair e seguir. Isso sem mencionar a população LGBT, sobre a qual não se tem dados específicos na Pnad. No entanto, o desinteresse pela escola também pode ser resultado de elementos e situações externas às escolas (UNICEF, 2021 p.37)

Pretendemos primeiramente, identificar uma professora ou professor negro que, trabalhe com práticas afetivas em sala de aula, assumidamente ou não, bem como com os princípios de uma educação antirracista. Sobretudo, iremos privilegiar nessa busca, professores de instituição de ensino público, onde encontra-se a maior concentração de alunos negros e inseridos em outros contextos de vulnerabilidade social. Mais de 80% dos alunos do ensino fundamental e médio do Brasil estudam na rede pública (IBGE. 2019). No que diz respeito a cor/raça desses estudantes, 80% são negros. Ainda, é na rede pública de ensino, que encontramos grandes desafios no que diz respeito à estrutura da escola, o ensino ofertado, taxa de evasão, fruto do processo de sucateamento vivenciado diariamente. O critério de escolha desta instituição consistirá na busca de uma escola situada na cidade de Salvador - Ba, a capital mais negra do Brasil.

Para isso, iremos realizar uma pesquisa, através de redes sociais, trabalhos acadêmicos, informações de professores da área, para mapear a existência desse(a) professor(a). Após o mapeamento e encontro com esse profissional e sua aceitação em participar desta pesquisa, iremos primeiramente passar por uma etapa de observação em sala de aula, onde, através da prática educativa do professor (a), observamos o comportamento dos estudantes frente às práticas realizadas. No segundo momento, através de um formulário para levantamento de informações, bem como os círculos de conversa com os estudantes falando sobre afeto, motivações, dificuldades, objetivos e cotidiano, tentaremos estabelecer conexões entre os relatos obtidos e a prática educativa do docente.

Por fim, junto com os resultados obtidos, tentaremos criar um inventário de práticas educativas afetivas, que contribua para a prática de professores comprometidos com a existência e realidade dos seus educandos. Visando contribuir para a educação pensada e programada em uma perspectiva antirracista.

6 CRONOGRAMA

O cronograma de trabalho foi elaborado levando em consideração o tempo destinado ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), no curso que pretendemos fazer no segundo ciclo de formação: o curso de licenciatura em pedagogia. Assim, organizamos as atividades ao longo de três semestres letivos.

Ano	2022		2023
Atividades	1º Semestre	2º Semestre	1º Semestre
Revisão do Projeto	X		
Identificação da instituição e/ou professora participante da pesquisa	X		
Pesquisa de Campo	X	X	
Realização dos círculos de conversas com os estudantes		X	
Análise de dados obtidos		X	X
Elaboração do inventário de práticas		X	X
Revisão e defesa do TCC			X

Referências

- AIRES, Suely. Corpos marcados para morrer. Revista CULT, 2018.
Disponível: <https://revistacult.uol.com.br/home/corpos-marcados-para-morrer/>
- ANTONIO, Gil. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2008.
- BIANKA, André. Racismo e des-afetividade no cotidiano escolar. Agenda Social, 2011.
- BUENO, S. LIMA, R. (Coords). Anuário Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020.
- FONSECA, João José. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma. Educação e Identidade Negra. Minas Gerais: Aletria, 2002.
- GOMES, Nilma. Movimento Negro e Educação: Ressignificando e Politizando a Raça Educ. Soc., Campinas, 2012.
- GOMES, Nilma. TEODORO, Cristina. Um país que extermina crianças e adolescentes negros já está morto. 2020. Disponível em: <https://midianinja.org/author/nilmalinogomes/>
- GOMES, Nilma. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. Curitiba: Revista Filosofia, 2021.
- GONÇALVES, Luiz. GONÇALVES E SILVA, Petronilha. Movimento Negro e Educação. Revista Brasileira de Educação; 2000.
- GONZALEZ, Luis Alberto (Coord) CÓRDOVA, Fernanda. SILVEIRA, Denise. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HOOKS, Bell. Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, Bell. Vivendo de amor. In: Geledés, 2010, s/p. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-degenero/4799-vivendo-de-amor>.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Desigualdades Sociais por cor ou raça no Brasil In: ESTUDOS E PESQUISAS. Informação Demográfica e Socioeconômica. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.
- MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2ª ed., São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNANGA, Kabengele. UMA ABORDAGEM CONCEITUAL DAS NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO, IDENTIDADE E ETNIA. Rio de Janeiro: Palestra proferida no 3o Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, 2003.

MUNANGA, Kabengele. Negritude: usos e sentidos. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS: PNAD: Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SILVA, Claudilene Maria. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE VALORIZAÇÃO DA IDENTIDADE, DA MEMÓRIA E DA CULTURA NEGRAS: a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. Recife: Tese de doutorado, 2016.

SILVA, Claudilene Maria. SANTIAGO, Maria Eliete. Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar. Revista Brasileira de Educação. 2019.

SILVA, Gisele. Azoilda Loretto da Trindade: O Baobá dos Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado, 2020.

TOLENTINO, Luana. Outra educação é possível: Feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Mazza, 2017.

TRINDADE, Azoilda. O racismo no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: FGV/IESAE. Dissertação de Mestrado, 1994.

TRINDADE, Azoilda. Educação-Diversidade-Igualdade: num tempo de encanto pelas diferenças. 2008 Disponível em: <https://www.geledes.org.br/educacao-diversidade-igualdade-num-tempo-de-encanto-pelas-diferencas/>

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da COVID-19 na Educação. UNICEF: Brasília, 2021.