

EU PRETA, ESTAGIÁRIA, FRENTE À DOCÊNCIA

Maria da Luz Fonseca de Carvalho¹

Rosângela Ribeiro da Silva²

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade! (bell hooks)

Resumo: Este artigo tem a pretensão de apresentar e refletir uma discussão a respeito da experiência em Estágio Supervisionado nos anos iniciais do Ensino Fundamental ofertado pelo curso de Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, em uma escola do Maciço de Baturité no ano de 2019. Espera-se que com este trabalho, se elabore uma reflexão sobre o compromisso político da gestão escolar com a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 que dispõe sobre a inclusão do ensino de história, cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, compreendendo a relação que a gestão e os/as professores/as têm mantido com os estagiários, quando estes apresentam elementos constitutivos de uma formação decolonial que a Universidade tem proporcionado, que fundamentam o debate referente às crianças negras nos espaços escolares, como forma de compreender a dicotomia entre o racismo e o processo de ensino e aprendizagem, questionando-nos sobre as medidas essenciais para o empoderamento dos professores negros e crianças negras pela perspectiva do afroletramento. A metodologia deste trabalho, consiste no cruzamento de referenciais teóricos (Gomes 2012, hooks 2014, Nascimento 2010, entre outros) alinhado a experiência etnográfica no ambiente escolar em uma escola municipal no Maciço de Baturité.

Palavras Chaves: Educação Escolar Afroreferenciada. Crianças Negras. Relações Étnico-raciais.

Abstract: This article aims to present and reflect on a discussion about the experience in Supervised Internship in the early years of elementary education offered by the Pedagogy course of the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB, in a school of Maciço de Baturité in 2019. It is hoped that with this work, a reflection on the political commitment of school management to the applicability of Law 10. 639/2003, which provides for the inclusion of the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in school curricula, understanding the relationship that management and teachers have with the trainees, when they present elements of a decolonial formation that the University has provided,

¹ Bacharela em Humanidades. Licenciatura em Pedagogia. Universidade Internacional da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Email: carvalhodaluz@hotmail.com

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (2004). Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2010). Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Email: rosinha_negra@hotmail.com

that ground the debate regarding black children in school spaces, as a way to understand the dichotomy between racism and the teaching and learning process, questioning ourselves about the essential measures for the empowerment of black teachers and black children from the perspective of afro-learning. The methodology of this work consists of the crossing of theoretical references (Gomes 2012, hooks 2014, Nascimento 2010, among others) aligned with the ethnographic experience in the school environment in a municipal school in Maciço de Baturité.

Key Words: Afroreferenced School Education. Black Children. Ethnic-Racial Relations.

INTRODUÇÃO

O ESTÁGIO E A FORMAÇÃO DOCENTE: UM BREVE RELATO

O Estágio Supervisionado que me deu acesso à escola municipal na cidade de Redenção-Ceará, foi em decorrência da formação em Licenciatura em Pedagogia da UNILAB.³ No entanto, as experiências de visitas para realização de um trabalho acadêmico, se difere da permanência de três meses como estagiária. Muitas situações foram percebidas durante esse período do Estágio em que atuei, não somente, como observadora daquele ambiente, mas, também, como intelectual e pesquisadora negra. Na escola, muitas subjetividades são ignoradas pelos professores e até mesmo pela própria gestão. Eu era um corpo incômodo desde a forma como meu corpo negro africano se expressa, até à minha formação acadêmica enquanto pedagoga em formação, que vem de uma universidade, como a Unilab, Universidade que foi pensada para responder às demandas sócio-históricas da população negra.

Obviamente, um corpo desobediente nunca foi bem recebido no ambiente escolar, muito menos quando esse mesmo corpo causa desconforto e se diz educador, pois, aquele lugar é lido como um “não lugar” ou um lugar onde pessoas como eu, mulher, preta, bissexual, africana e periférica não pertencem sob o ponto de vista colonial. Durante a formação que se caracteriza como afrocentrada⁴, no curso de Pedagogia da Unilab, aprendemos que antes de nos colocarmos como educadores, nossos corpos por meio de marcadores sociais de invisibilização (hooks⁵, 1995) concedem uma apresentação baseada nas opressões, dentre diversas violências que vivemos na sala de aula.

Dado o entendimento do estágio como práxis, algo que não acontece desvinculado da teoria, na práxis pedagógica, percebemos que a gestão escolar não tem dado a devida atenção

³ Peço licença ao/a leitor/a para falar em primeira pessoa uma vez que este primeiro tópico trata-se de meu relato de experiência enquanto mulher negra e minha inserção no estágio supervisionado.

⁴ Que diz respeito a um ensino pautado na história afro-brasileira e africana.

⁵ A grafia do nome da autora se apresenta em letras minúsculas porque a mesma afirma em seus escritos que essa é uma das maneiras encontradas para romper com as formalidades acadêmicas e linguísticas.

à presença dos estagiários nas escolas. Durante o meu exercício enquanto estagiária, recorro de ter conversado com a professora titular da disciplina sobre a regência e tudo que a professora se dispôs a fazer, foi dizer que não havia tempo para realização de todas as atividades em função da avaliação do SPAECE⁶, determinando possíveis prioridades da escola. Afinal, a prioridade para a escola já está pré-determinada pela gestão educacional, que atende às determinações nacionais e de organismos multilaterais aqui entendida como sujeitos além da escola, da unidade escolar.

O estágio não tem sido compreendido como uma dimensão além da prática e esse entendimento limita-o ao fazer. Já o/a estagiário/a, tem sido visto como o sujeito que vigia e faz críticas à escola, diferente de quem de algum modo pode contribuir e propor reflexões à prática pedagógica naquele ambiente partindo das concepções, reflexões vivenciadas em sua formação acadêmica. Uma das formas de deter a “ameaça”, entendido na imagem dos/das estagiários/as, seria a manutenção do seu isolamento.

Frequentei a escola por longos três meses, acompanhando as aulas, bem como assumindo o exercício da regência em sala de aula, e o que eu consegui perceber, minimamente, é que durante todo esse tempo eu estava isolada inviabilizada de propor novas práticas pedagógicas que transcendessem as atividades pré-estabelecidas no currículo escolar. Os professores e as professoras nunca chegavam muito perto, quiçá, mantiveram diálogos comigo. No nosso imaginário, poderíamos até cogitar que tinham orientação para tal, e no fim, o que nos restava vislumbrar é que a escola nos tem enxergado como inimigos. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2005) apontam que a prática do estágio deve se relacionar com a perspectiva investigativa pautada nas reflexões que envolvem a vida da escola, os professores, os alunos e a sociedade de modo geral. Nas palavras das autoras (2005):

Nos cursos especiais de formação de professores realizados em convênios entre secretarias de educação e universidades, observa-se essa desvalorização traduzida em contenção de despesas; aí, as decisões têm sido reduzir a carga horária destinada ao estágio, ou transformá-lo em ‘estágio à distância’, atestado burocraticamente, dando margem a burlas. No campo da pesquisa, essa desvalorização da prática se traduz em verbas menores a projetos aplicados, como no caso da educação. Também, com frequência, se ouve que o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática. (PIMENTA; LIMA, 2005, P. 5).

Em muitos casos, essa desvalorização também se liga à forma como algumas escolas encaram os nossos planos de aula, enquanto estagiários, para serem aplicados nas regências. No planejamento da disciplina de estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ficou

⁶ Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

estipulado que seriam cinco regências. Particularmente, as minhas regências foram todas direcionadas a pensar as relações etnico-raciais, pautadas na Lei 10.639/03 que já é um marcador que não interessa a longo prazo à escola como veremos mais adiante.

Quando negocieei com a professora titular, ela me informou que me daria alguns minutos da sua aula para aplicar as minhas atividades. Contudo, se havia planejado duas horas de aula, elas teriam que ser reduzidas para quarenta e cinco minutos, visto que a escola, por determinações macro, tem priorizado outras práticas que não envolvem as iniciativas do estagiário nas escolas, o que conseqüentemente, precariza o processo de ensino aprendizagem do aluno e do profissional em formação.

Segundo hooks (2013) a educação na perspectiva da liberdade é onde qualquer um pode aprender. É importante que os professores acreditem na relação sagrada que existe entre a vocação e os processos de ensinar. Perceber que é importante distinguir que o papel do professor não é meramente de partilha de conhecimento, mas sim, de acompanhar os alunos em todas as esferas. Nas palavras de hooks (2013, p. 25) “Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que um aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.”

A partir dessa perspectiva que questiona uma forma tradicional de ensino, é possível perceber as experiências que vivi, não somente como aluna. Antes da entrada na universidade, as aulas eram marcadas por uma hierarquia, onde o professor era o detentor do conhecimento e os alunos eram meramente receptores. Concordamos com hooks (2013) que é um jeito preguiçoso e cômodo de lidar com o processo de aprendizagem.

Não obstante, a experiência no estágio, depois de muitos anos, ainda reflete a mesma realidade, ou seja, um ensino que apesar de abrir possibilidades de diálogos e mostrar necessidades de mudanças, ainda é extremamente tradicional e hegemônico. Que tem dificuldade de enxergar no/a aluno/a e no/a estagiário/a potencialidades para possíveis trocas no ambiente escolar, tão pouco quer entender os acontecimentos, a historicidade que antecede a vida escolar. Todavia, tende a reproduzir perfis mecânicos de produção de conhecimento que negam a intersecção entre a vida e a escola.

É certo que eu era ingênua ao imaginar, durante o ensino médio, que recebia orientação espiritual e intelectual da parte de escritores, pensadores e acadêmicos no contexto universitário. Encontrar uma tal coisa seria o mesmo que descobrir um tesouro precioso. Aprendi, junto com os outros alunos, a me dar por contente que se encontrasse um professor interessante capaz de falar de maneira envolvente. A maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula. (HOOKS, 2013)

Com esse olhar cirúrgico de hooks (2013), podemos entender a urgência da decolonialidade do saber, é necessário compreender que existiu um caminho desigual que garante e legitima as opressões de determinado grupo, onde o alcance de ações transformadoras só são possíveis por meio da crítica à própria realidade, afirmando novas formas de resistências.

Partindo do pensamento de hooks (2013), percebo que a minha relação com a escola durante o período do estágio sempre foi de muita tensão porque querendo ou não eu sou uma formanda, coloco desta forma, pois como afirmei anteriormente, a escola tem dificuldade de crer que nós somos capazes de exercer com responsabilidade nosso propósito como estagiários(as). De outro modo, essa relação, possivelmente, pode ser pautada a partir dos meus marcadores socioculturais. A intersecção que marca minha trajetória de vida não me confere nenhuma vantagem no espaço escolar, justamente porque a análise que me conferem é de insuficiência.

Quantas vezes já me peguei olhando para o meu plano de ensino, acreditando que não era bom o suficiente? Diversas vezes, infelizmente. O ambiente escolar não tem sido só violento para os alunos e alunas negros/as, os professores recém-formados também estão assustados com o (cis)tema⁷. Evidentemente, em muitos casos berra a frustração, já que muitos professores têm acesso a uma formação docente de qualidade, mas que no cotidiano escolar não se tem garantia de sua importância e aplicabilidade, não enquanto não questionarmos a lãbia do conservadorismo.

DESENVOLVIMENTO

A Escola entre a Prática Didático-pedagógica e a Teoria: o Projeto Político Pedagógico

A partir do Plano Político Pedagógico - PPP, a referida escola alinha alguns pontos que ajudam no desenvolvimento de suas práticas educacionais como: a) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; b) pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; c) garantia da qualidade da ação educativa, com vistas ao desenvolvimento integral do aluno; d) respeito à liberdade e apreço à tolerância etc. Apesar disso, por meio da experiência naquela escola, ainda se percebe que a práxis é algo distante, ou seja, a teoria não caminha com prática. O que se pode entender como uma ação que vem sendo naturalizada, já que os processos de ensino e aprendizagem na perspectiva decolonial, ainda se

⁷ Termo refere-se ao que se entende por *cis heteronormatividade* que corresponde a um padrão de dominação composto por homens brancos-cis-heterossexuais.

configuram como um desafio para a educação e para a própria escola em si. Embora a percepção que tenho enquanto estagiária seja de que a escola vê com os olhos de quem não deseja ver, ou seja, pode ser que a escola crie no seu imaginário um horizonte de empecilhos que não pressupõem a descolonização dos saberes.

Recordo que na minha apresentação à escola, os documentos como o PPP, o Estatuto da Escola e projetos desenvolvidos foram solicitados no primeiro dia de Estágio. Notório um certo incômodo da gestão da escola em fornecer esses documentos. Lembro da diretora ter comunicado que tais documentos estavam passando por reformas, contudo, me entregaria dada a urgência. Após essa confirmação, tive que solicitar diversas vezes e pontuar que aquele documento era importante para minha formação enquanto estagiária e estudante.

Por fim, só foram disponibilizados uma semana antes do fim do Estágio, que me remete ao entendimento de que a gestão de algumas escolas não queiram compartilhar suas responsabilidades, que constam nos planos e nos documentos de carácter legal que fundamentam a sua existência e função social. O acesso aos documentos da escola por outros indivíduos que não pertençam àquele ambiente, especialmente, os estagiários, muitas vezes, mantido sob forma de controle, pode se configurar uma ameaça à gestão e ao próprio trabalho desenvolvido pelos docentes em sala de aula. Entre a prática e a teoria pedagógica, é somente pela investigação dialética que a pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades, o que seria a atividade teórica, associada à necessidade de construir materiais didáticos que afirmam a práxis, compreendido como o processo de humanização (PIMENTA, 2012).

Cabe lembrar a perspectiva da Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, que reflete sobre a urgente necessidade de se construir um conhecimento que seja progressista, e que entenda a necessidade de visualizar os discentes como parte deste processo. Pimenta (2012) afirma que a Pedagogia possui uma relação dialética com a práxis educacional, mas a Pedagogia enquanto ciência tem a tarefa de significar-se, então uma ciência assim como um acontecimento prático, não se podem chamar de dialéticos, pois a dialética aplicada pela Pedagogia vem no sentido de educação através da formação humana, e já na prática, a práxis educacional determina os objetivos pedagógicos, as atitudes em sua execução e em seu aperfeiçoamento.

Mediante observação e conversa com a diretora geral da escola, também com a secretária me confirmaram que a escola só tem disposição para dois cargos na direção, o que pode atrapalhar o bom funcionamento da gestão da escola, uma vez que são vários fatores que observei nesse período e que me levaram a inferir que as obrigações podem sobrecarregar as

mesmas por falta de uma equipe profissional mais ampla. Exemplo disso pode ser citado a partir de uma observação do acúmulo de atribuições, quando a diretora acabava desenvolvendo o trabalho do/a coordenador/a pedagógico, do/a psicólogo/a em resolução de conflitos, da nutrição, entre outras várias funções que poderiam ser distribuídas por um corpo profissional multidisciplinar.

Essa sobrecarga na gestão, causa muito estresse e exaustão aos envolvidos no trabalho escolar, segundo a entrevista que tive com a diretora da escola somada aos momentos de observação, a mesma acabava compartilhando algumas de suas angústias, por situações em que estava muito cansada o que em muitos casos se manifestava no esquecimento de seus próprios bens materiais, como o celular, por vezes até mesmo os documentos que eu solicitava, entre outros.

O acúmulo de tarefas, muitas vezes, leva-nos a inferir que são derivados de baixas condições financeiras que o município possui para a contratação de funcionários por meio da Secretaria Municipal de Educação, bem como a baixa aprovação em avaliações externas que, também, têm contribuído para que a escola não tenha verba suficiente para resolução das demandas internas, tais fatores afetam não só os funcionários, pelo vasto leque de funções, mas o próprio ensino e aprendizagem efetiva dos alunos.

Enquanto decorria o estágio, a escola contava com pouco mais de duzentos e noventa (290) alunos na matrícula inicial, atendendo alunos especiais na modalidade de Especial Inclusiva, e o atendimento especializado era feito no CEE - Centro de Educação Especial, em outra escola municipal (PPP, 2019). Contava também com três (3) bolsistas e três (03) cuidadoras para alunos diagnosticados com autismo. Importante destacar neste parágrafo que, as três bolsistas e as três cuidadoras não dão conta de atender toda a demanda da modalidade de educação inclusiva. Ainda há na sala de aula alunos que necessitam de apoio pedagógico, porém, a escola dedica maior atenção para os que intitulam como “deficientes”.

Embora a escola ainda fale de suas problemáticas dissociada da prática, um aspecto que se caracteriza como positivo/inclusivo, diz respeito a estrutura da instituição que é marcada pela acessibilidade para cadeirantes, ainda que no período em que frequentei a escola não ter constatado a presença desses alunos, a escola está preparada com relação a infraestrutura para receber esses alunos.

Quanto aos recursos materiais, o colégio possui uma ampla sala de leitura climatizada e com um acervo considerável de livros de literatura infanto-juvenil, dicionários, revistas, livros para pesquisas, jogos didáticos, fantoches e um aparelho televisivo com trinta e duas (32)

polegadas. Nela são desenvolvidos projetos de leitura, exibição de filmes, projeto PETECA (Programa de Educação para a Erradicação do Trabalho Infantil de Crianças e Adolescentes (PPP, 2019, p. 7). Quando afirmo ter observado na sala de leitura livros consideráveis para leitura, também afirmo que existia uma diversidade de livros com potencialidades para pensar as relações etno-raciais. A grande questão é: esse material didático de extrema valia está sendo utilizado pela comunidade escolar?

No decorrer do estágio, tive a oportunidade de estar na sala de leitura diversas vezes, mas não cheguei a presenciar atividades de leitura com os alunos, exceto, no dia em que a diretora geral solicitou que a professora levasse os alunos para fazer oração de cunho cristão, para “pedir a Deus vitória nas avaliações do SPAECE”. Vale um parêntese sobre como a gestão tem trabalhado a perspectiva religiosa dentro da escola, uma vez que o Estado é laico e as instituições públicas não podem desenvolver uma religião específica enquanto relega as outras diversas expressões de fé. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso - PCNER, representam um marco na educação brasileira, pensando na perspectiva de organização de pessoas de diferentes crenças religiosas dispendo na construção de propostas educacionais partindo da transcendência que é o objeto comum de todas as crenças.

Aliás, Pereira (2020) lança olhares para que possamos romper com a linearidade do conhecimento cartesiano, de base eurocêntrica e com isso partirmos para um novo ponto de análise que nos dê base filosófica para afirmar que os povos de terreiros são detentores de uma sólida base epistemológica civilizatória, o que possibilitou sua luta e resistência. Para o autor (2020), apontar, por exemplo, a ancestralidade, como prática educativa contribui também no processo de contemplar e garantir a manutenção de uma ciência que é descartada. É colocado também a mecanização de corpos nos espaços escolares, e a reprodução de um entendimento limitado do que seriam esses corpos, e desse modo estabelecer limites para eles, limites esses que são ocidentalizados.

Pensar um currículo que representasse o ensino religioso na perspectiva da diversidade foi um dos maiores objetivos. Entender a escola como um ambiente de socialização por meio de conteúdo, que compreendam o fenômeno religioso, em sua complexidade e diversidade em todas as esferas da dimensão humana, com vistas a enxergar a escola como um local livre de imposições e preconceitos de caráter religioso, partindo do pressuposto que somos iguais diferentes e assim proporcionar experiências de fé e livre opção religiosa.

Nesse cenário, a desestruturação e desconstrução do pensamento cartesiano, ainda tão presente nas produções científicas nos ambientes acadêmicos brasileiros, torna-se o pilar fundamental para a compreensão orgânica e afroancestral das bases filosóficas dinamizadoras presentes nos terreiros. Esses espaços sagrados estruturam-se no Brasil

como ilhas de África, concentrando uma densa quantidade de referenciais do continente africano (PEREIRA, 2020, p. 191).

Partindo desse quadro, ainda não se compreende o porquê da importância do ensino religioso, pois, pelas experiências que tive nas escolas do Maciço de Baturité, pude observar trechos de oração nas paredes de salas de aulas e nos corredores das escolas. Percebi em meio à uma atividade de extensão em uma das escolas da cidade de Acarape - Ceará, pude perceber que logo na entrada daquela escola, existia um espaço exclusivo para a imagem da Nossa Senhora e da Bíblia, ali expostas. O que pressupõe um caminho para a intolerância religiosa e conseqüentemente a marginalização de outras crenças religiosas. Posto isto, a oração é um dos outros elementos que constituem o ambiente escolar durante o acolhimento, contrapondo a lógica e a eficácia do ensino religioso e as suas reais intenções. A percepção do ensino religioso enquanto doutrinação, ganha esse caráter por conta dos princípios que regem a relação entre ao ESTADO, A IGREJA E A POLÍTICA, em um processo histórico bastante duradouro.

Por meio dessa visão demonizada das religiões de matrizes africanas e a falta da sua real faceta no cenário escolar, Pereira (2020) traduz as histórias mitológicas africanas e afro-brasileiras por meio do mito iorubá, explicando as importâncias da compreensão das entidades que constroem a ancestralidade e conseqüentemente estabelece a conexão entre o mundo material e o espiritual. Deste modo, podemos perceber uma explicação detalhada do que são os orixás e seu papel na construção das religiosidades e civilizações africanas e afro-brasileiras. Ele avança apontando também que mediante o contexto e o processo histórico da qual estamos inseridos, comumente somos forçados a lidar com incômodo relacionado à práticas religiosas de natureza africana.

Incômodo esse parte de uma intolerância, estabelecida pelo contexto colonial de imposição e negação da diversidade religiosa, cultural no mundo e no continente. “Nesse universo com toda a sua complexidade e ao mesmo tempo dinamizado pela interação do que é e está no plano visível, como os invisíveis, os Encantados e os orixás, um complexo mitológico, trazido da África no contexto da diáspora e que foram sistematizadas nos primeiros terreiros.” (Pereira, 2020, p. 194).

As declarações de Pereira (2020) se encaixam na proposta do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER (2029), que afirma que o conhecimento religioso olha para a dimensão humana como finito, é partindo da finitude que se tenta compreender o fenômeno religioso pensando na ótica da construção da liberdade. A escola é o espaço de construção de conhecimentos e principalmente de socialização dos conhecimentos historicamente produzidos e acumulados. Como todo o conhecimento humano é sempre

patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso deve também estar disponível a todos os que a ele queiram ter acesso.

Aos profissionais do ensino religioso, existe uma certa urgência de capacitação que antecede o educando, precisam ter vivido outras experiências que contemplem a diversidade, acompanhado de apropriação dos conteúdos estabelecidos para que não se repita a lógica de ensinamento de uma religião como muito se tem feito. No entanto, estamos falando de um mundo distante, em que a própria escola faz com que uma prática religiosa se sobrepõe a outra. Numa sociedade democrática todos necessitam da Escola para ter acesso à parcela de conhecimento histórico acumulado pela humanidade, através dos conteúdos escolares, o conhecimento religioso enquanto patrimônio da humanidade necessita estar à disposição na Escola. Nesse entremeio, nossas experiências na escola tem nos mostrado que a gestão está aquém de resolver essas questões (FONAPER, 2019).

A LEI 10.639/03 E O COMBATE AO RACISMO NA ESCOLA

Quando nos dedicamos a discutir durante aquele período de estágio supervisionado as possibilidades da Lei 10.639/03 na escola, como ferramenta de combate ao racismo, estamos construindo mecanismos de defesa contra as violências desenvolvidas dentro dos espaços escolares. Nessa linha, a lei não estimula apenas a produção de conhecimentos em uma afro-perspectiva, mas garante que a escola esteja apta a defender e proteger as crianças de diversos ataques racistas, levantado a consciência de que se a escola reconhece os processos históricos de dominação, ela se dedica a fazer com que as crianças conheçam suas histórias, e conseqüentemente se defendam dentro e fora do ambiente escolar. Todavia, a pergunta que não quer calar, é como a escola Municipal espera combater essas diversas formas de violência dentro do cotidiano escolar, se Plano Político Pedagógico se refere a lei com orientações para que seja trabalhada a curto prazo, se ela mesma nega trabalhar conteúdos de carácter subversivos que instigue reflexões de combate a essas práticas?

Segundo PPP (2019), pudemos observar que a aplicabilidade da Lei 10.639/03, é uma atividade para curto prazo na escola, pois bem, a Lei existe justamente para que haja no cotidiano escolar conteúdos que façam menção à história africana e afro-brasileira com extensão para todas as disciplinas. Se analisarmos mais a fundo, pelo que se lê do plano de ação, que se deve tirar dias quinzenalmente para se discutir o “tema”, pressupõe-se que a gestão não enxerga a lei como uma demanda urgente, que precisa estar cotidianamente no ambiente escolar e que esses conteúdos precisam ser trabalhados para além da disciplina de arte, história, e não

um breve tema de debate quinzenal, ou que seja realizado no dia 13 de Maio ou 20 de Novembro. Esse processo lento de ensino da aplicabilidade da lei 10.639/03 que se caracterizou como ineficaz e, até, negligente, como o resultado da banalização e do próprio racismo estrutural, pelo olhar preconceituoso sobre o continente africano e os afrodescendentes.

Outrossim, porque se acredita na impossibilidade de se trabalhar as relações da lei dentro do conteúdo português e matemática. Se negamos as políticas públicas, também não temos consciência de quem somos nem da nossa história, como afirma Ribeiro (2010), tão pouco o núcleo gestor conseguirá entender o cotidiano da escola sem compreender as realidades dos corpos que nela habitam, portanto, essa é uma demanda e um desafio da gestão, rever a aplicabilidade e os métodos que foram pensados para a prática.

Há que se entender que descolonizar é saber de fato com quem está dialogando pensando em cima de todo o processo colonial que o Brasil viveu e vive até hoje. Para Gomes, (2012), importa dizer que a escola não tem muita consciência sobre a interferência dessas diferenças para a educação e para as próprias crianças. Nessa perspectiva, se vê a importância de trabalhar a lei que faz exigência ao ensino obrigatório da História da África nas escolas públicas e privadas, pois a lei existe, mas não em sua efetividade.

O desafio de descolonizar o currículo, se perpetua, justamente porque as escolas não dialogam com as diversas realidades sociais que existem no Brasil. Não existem formações de profissionais para entender que no currículo existem muitas coisas mascaradas, e uma delas, é a história de vida de corpos historicamente marginalizados que, durante séculos foram ignoradas em detrimento do contexto colonial de opressão, que nada mais é que, um projeto com a cara e exclusão desses povos. Discutir para quem os currículos são criados e para quem, tendo em vista seu papel transformador, já que para Gomes (2012) às questões coloniais, foram e são práticas que ocasionaram primeiramente a violação dos direitos humanos, a economia, a cultura entre tantos outros aspectos e sequelas que os países que passaram pelo processo colonial vivenciam, e uma delas são as relações étnico-raciais destacadas.

A escola e a criança negra: do lugar da invisibilidade ao respeito à pluralidade cultural

Para pensar a escola, é necessário refletir sobre quais corpos têm ocupado os espaços escolares. Na turma em que fui direcionada para estagiar, havia em torno de 19 a 20 crianças. Esse número não tem uma exatidão por um único motivo: cada semana apareciam alunos novos. A explicação da professora foi que os alunos faltam muitas aulas e que eles eram transferidos de uma turma para outra. Majoritariamente aquelas crianças eram negras e periféricas, chega

até a ser redundante. Quando comecei a regência, pedi que elas se apresentassem, com o seu nome e cidade de origem. Grande parte era do município de Redenção - Ceará e muitas delas afirmaram morar no morro. Elas me pareciam desmotivadas com a prática pedagógica que a avaliação do SPAECE se propunha.

Quando nós graduandos do curso de pedagogia, na Unilab, discutimos a importância de estudar a autobiografia na formação docente, procuramos meios para lidar com a presença das diversas realidades que encontramos em sala de aula. O método autobiográfico na educação valoriza uma compreensão de que o desenvolvimento de uma pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências, diz muito sobre o lugar social em que ela está inserida e as transformações sociais desse lugar. A história de vida é, além de tudo, uma história social (BOLÍVAR, 2002).

Se pararmos para pensar em nossas próprias histórias- o lugar onde nascemos, a escola que frequentamos- e formos escrever ou falar sobre isso, em certa medida também contaremos a história desses lugares. Por muito tempo, as compreensões eurocêtricas desvalorizaram as produções autobiográficas como pesquisa, pois esse método leva em consideração na sua base, a oralidade, os relatos orais e as histórias de vida. Vale ressaltar, que não há um método melhor que o outro; o que existe são formas diferenciadas de se fazer pesquisa, que ficam a critério do pesquisador e seus objetivos.

A exemplo disso temos uma forte efetivação do método autobiográfico no campo da Educação, principalmente no que se refere à formação de professores. Isso porque, por meio do texto autobiográfico, podemos coletar informações a respeito dos conhecimentos dos professores, em relação ao ensino e como eles organizam esses conhecimentos. Em outras palavras, os relatos autobiográficos são úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais.

Como a autobiografia está diretamente relacionada a nossa história de vida, servindo como embasamento para a formação do profissional, Bolívar (2002) afirma que a pesquisa biográfica científica tem o intuito de entender como esses profissionais docentes atuam na tomada de decisão a partir de um contexto histórico individual, ou seja, o seu passado e a forma como o mesmo foi preparado para lidar com as adversidades da profissão. Diante desse contexto, compreende-se que as autobiografias podem auxiliar na identificação dos novos sentidos que os professores atribuem ao seu pensar, fazer e sentir.

Disso resulta um conceito essencial para compreender a prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola. Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao seu desenvolvimento, de estímulo e

cenário, o reflexo de um modelo educativo determinado, pelo que necessariamente tem de ser um tema controvertido e ideológico, de difícil concretização num modelo ou proposição simples. Pretender reduzir os problemas-chave de que se ocupa a teoria e as práticas relacionadas com o currículo a problemas de índole técnica que é preciso resolver é, no mínimo, uma ignorância culpável (SACRISTÁN, S/A, p. 4).

Há que se qualificar as histórias de vida dessas crianças negras como parte do processo de ensino/aprendizagem olhando para elas como sujeitos ativos na construção e desmonte da perspectiva elitista e eurocêntrica na educação. Zabalza (2014), reflete sobre a identidade profissional dos professores, e como esse processo de construção da identidade perpassa inúmeros aspectos relacionados a práticas sociais, como por exemplo as novas demandas que vão surgindo com relação a família, a necessidade de afeto, a violência entre outros, nas quais o professor precisa se reinventar para dar conta dessas demandas que muitas vezes não é da sua responsabilidade, mas que por razões das circunstâncias que lhes obriga a se colocar como o único ator possível na resolução dos conflitos. Um exemplo disso são os alunos que chamam as professoras de tia, levando-nos ao entendimento de que a escola é o local onde também se constrói laços de afetividade que atravessam os laços sanguíneos, onde se procura um abraço, uma palavra de coragem.

Em uma das observações em sala, recebemos a visita de uma professora, docente da Unilab. A professora coordena um projeto dentro da escola que se chama “constelação”. O projeto consiste em reafirmar a importância da família para os docentes e para as crianças de modo geral. A proposta é que as crianças construam suas famílias no imaginário usando os seus colegas, e resolvam os acontecimentos que outrora vivenciaram.

Durante esse período de estágio, fiquei me questionando sobre que tipo de família a escola e o projeto estavam se referindo. Tive a oportunidade de presenciar a atividade duas vezes: uma em sala com as crianças, e outra, com o corpo docente da escola durante o planejamento. Não coloco em causa a importância da família no processo de aprendizagem, no entanto, é válido problematizar sobre as outras possibilidades de famílias, o que não aconteceu naquela atividade. Naquele período a escola se mostrou conservadora e talvez, sem maiores preocupações, particularmente, com as crianças negras, que, em muitos casos, têm famílias desestruturadas por diversos motivos, e tiveram que lidar com aquele modelo tradicional de família e não menos importante, têm que lidar com os traumas do passado sem que houvesse a presença de um profissional especializado.

A importância do currículo descolonizante e a formação da identidade negra

O currículo se desvela numa prática pedagógica, sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTÁN, S/A, p. 28).

Entender que o currículo atravessa o ambiente escolar tem sido um desafio para os gestores educacionais, bem como ultrapassar visões de isolamento das práticas pedagógicas das relações sociais cotidianas, que se configura numa prática contínua de negação da existência de vidas reais dentro dos espaços escolares e conseqüentemente fora dela, regido por normas e padrões quase que mecanizados, que perpetua o pensamento da história única cunhado pela Ngozi (2009).

Currículos são escolhas políticas que combatem as injustiças sociais e modificam realidades. Partindo daí, podemos defender a importância de um currículo descolonizante, capaz de fazer mudanças sociais historicamente negligenciadas pela supremacia branca, propondo a discussão entre a escolarização, educação e o currículo partindo das teorias críticas da sociedade, e a forma como o capitalismo opera e atua na relação escola, aluno e sociedade. (SILVA, 1999)

Para melhor aprofundamento, Gomes (2012), afirma que é urgente uma ruptura epistemológica e culturais trazidas pela questão racial na educação brasileira que atravessa também outras sociedades e contextos dispostos pela colonização, há que se ter um olhar de alerta. A compreensão das formas por meio das quais a cultura negra, as questões de gênero, a juventude, as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas, tratadas de maneira desconectada com a vida social mais ampla e até mesmo discriminadas no cotidiano da escola e nos currículos.

Não se pode pensar mudanças sociais radicais sem pensar o currículo e seu papel como agente de inversão de paradigmas, sejam eles positivos ou negativos. Há que se ter uma compressão mais descritiva dos currículos para se compreender as diversas realidades sociais das quais estamos inseridos. Desse modo, quando damos foco à importância do currículo, discutimos sobre sua efetividade, contemplação e seus agentes. A lógica colonial deixou a comunidade negra aquém dos lugares de poder, o que dificulta a representatividade na construção coerente de decisões relacionais.

De acordo com Silva (1999), as primeiras mudanças e pensamentos relacionados a uma nova forma de se pensar o currículo na estrutura da educação tradicional, surge na década de

60. A década se destaca como um ponto relevante, sendo que foi a partir daí que surgiram os movimentos sociais revolucionários e junto com esses movimentos trazia o anseio de mudar as estruturas da educação. Neste sentido, não havia só o desejo de mudar as teorias curriculares, o movimento pensou também na necessidade de mudar a própria experiência educacional.

O Projeto Político Pedagógico (2019), aponta que um dos valores da escola Municipal é “o respeito pelo indivíduo com suas diferenças étnico-raciais”. O que definitivamente apresenta diversas contradições, no entanto, importante para refletir como o núcleo gestor se apropria desse discurso de inclusão para manter o politicamente correto, já que é exigência assegurada pelas diretrizes nacionais o ensino obrigatório da história afro-brasileira para todas as disciplinas, dificultando uma aprendizagem plena por parte dos alunos. Quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-la num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional. (SACRISTAN, S/A, p. 18).

A experiência como estagiária deixou muitas inquietações, presenciei e fui vítima diversas vezes de ataques racistas em sala de aula, alunos dizendo que alunas tinham cabelo de bombril, que a colega era preta e por isso não sabia se comportar e não poderia fazer faculdade. Nesse curto espaço de tempo, em que essas realidades estavam se fixando mediante meus olhos, surge uma demanda individual, de impotência e vários outros sentimentos. Sempre ouvimos relatos em documentários, filmes, até mesmo em sala de aula, mas, estar lá, corpo presente em frente aos alunos, é uma realidade que desmorona, que é sobretudo desafiadora.

Dessa forma, Junior (2010) questiona “quais os fundamentos para uma educação afrocentrada?”, no entanto, primeiramente gostaríamos de definir o que é a afrocentricidade. Os primeiros pensamentos sobre o afrocentrismo pelo Asante surgem em *Afrocentricidade* (1980), *Ideia afrocêntrica* (1987) e Kemet, *Afrocentricidade e conhecimento* (1990). A afrocentricidade é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos (JUNIOR, 2010, apud, ASANTE, 1980). Para melhor elucidação, leia-se:

Vou sublinhar uma categoria que viabiliza a devida caracterização deste paradigma: localização! Afrocentricidade consiste num paradigma, numa proposta epistêmica e também num método que procura encarar quaisquer fenômenos através de uma devida localização, promovendo a agência dos povos africanos em prol da liberdade humana. A “afrocentricidade é uma questão de localização porque os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica” (Ibidem). Conforme Asante (2009), toda a produção que não atende aos interesses eurocêntricos é marginalizada. Não menos importante é sublinhar que não se deve considerar afrocentricidade, necessariamente, sinônimo da assunção de alguns costumes africanos. “Pode-se praticar os usos e costumes africanos sem por isso ser afrocêntrico” (JUNIOR, 2010).

Dessa forma, podemos perceber que não é o acesso a esses costumes que caracteriza a perspectiva afrocêntrica, mas as diversas frentes em que as referências epistemológicas africanas atuam como parte absoluta de determinado evento. Assim, considero pertinente trazer o exemplo de 20 de Novembro, em que as escolas tendem a desenvolver atividades relacionadas à consciência negra. Em muitos casos, o que acontece são apresentações culturais, degustação da culinária de algum dos países africanos da CPLP - Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa, mas não necessariamente se dá importância a posição ou localização como aponta Junior (2010).

“Ao não se construir o Afroletramento nessa perspectiva, corre-se o risco de perpetuar o exotismo com atividades meramente folclóricas ou como nicho de mercado. Propõe-se desenvolver uma autodeterminação dos próprios atores e sujeitos históricos, quer professor, gestor, coordenador, pais e alunos, a sociedade.” (NASCIMENTO, 2010, p. 5). Em outras palavras, o que é decisivo se encontra na tomada da cultura e história africana como referencial de todas as atividades. É importante frisar que se trata de uma ideia fundamentalmente perspectivista, sem par com qualquer tipo de fundamentalismo, etnocentrismo ou visão fechada. Afrocentricidade não é religião, é por isso que os valores africanos são sujeitos a debate, embora sejam fundamentais para a abordagem afrocentrada (JUNIOR, 2010, apud, ASANTE, 1987, p. 3)

Quando negamos à população negra uma educação que a faça vislumbrar suas identidades, negamos também a existência de uma violência que é epistêmica, que garante a estagnação dos seus interesses em ocupar e reivindicar espaços de poder e se o conhecimento por si só é poder, o (cis)tema é um limbo onde não se permite excessos de possibilidades de mudanças, tampouco as cutucadas nos privilégios daqueles que não são/foram historicamente marginalizados. As perspectivas curriculares propostas pela gestão da escola, não podem ser entendidas apenas numa lógica teórica, ela precisa circular entre a teoria e a prática, para que a mudança aconteça de forma efetiva.

Como afirma Pimenta (2012), que entre a prática e a teoria na pedagogia, é somente pela investigação dialética que a pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades, o que seria a atividade teórica, associadas a necessidade de construir materiais que afirmam a práxis, que vem a ser o processo de humanização.

Nesse sentido, Ribeiro (1994) afirma que, é importante analisar o “de muito e o de nada”, que nada mais é que um reflexo da consequência da colonização, que garante a manutenção da desigualdade e diversas formas de opressão para a população preta. Ribeiro,

ajuda a explicar as dimensões de Munanga e Gomes (2004) e de Santos (2001), afirmando que a forma aversiva que é o racismo pressupõe a existência de um sistema social e político dotado de mecanismos que produzem desigualdades sociais e raciais que, a depender da abordagem histórica e/ou teórica, apresenta-se como mais ou menos intensa. Assim, pensar o racismo institucional como ferramenta de exclusão por meio da cor ou de raça. Nesta senda, compreender que o racismo institucional é uma característica de fracasso das instituições, que não compreendem as necessidades de mudanças de paradigmas.

De certo modo, podemos afirmar que o núcleo gestor corrobora com o racismo institucional, quando não compreende a necessidade de mudanças no currículo, embora isso não dependa unicamente da escola. Durante o estágio era nítido o empenho da escola e dos professores em se dedicar para que a avaliação do SPAECE fosse um sucesso. Em uma conversa com uma das professoras, sobre o porquê de não se lecionar outras disciplinas, ela me confirmou que a prioridade era o português e a matemática, por ser as disciplinas que precisavam apresentar resultados. Pois bem, a lei 10,639/03 exige a obrigatoriedade do ensino da história afro-brasileira em todas as disciplinas, no entanto, não cheguei a presenciar a intersecção entre as relações etnico-raciais e a matemática por exemplo. Para entender como é possível JUNIOR (2010) aponta:

A matemática pode explorar o campo de estudos da etnomatemática, investigando as ideias matemáticas nos mais diversos contextos sociais e culturais. Por exemplo, o padrão geométrico de cabelos lanosos trançados pode ser objeto de estudo, a disciplina pode significar uma oportunidade para estimular modos de aprendizagem matemática através de danças, propondo a consolidação da ideia de que os aspectos cognitivos e motores são indissociáveis.

No entanto, essas relações são inviabilizadas em detrimento de cumprimento de exames externos e internos. Proporcionando um processo de aprendizagem cada vez mais distante do que se propõe na lei 10.639/03.

O Afroletramento e as possibilidades de inclusão efetiva da criança negra na escola

O Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foi marcado por tensões e muita resistência por parte dos estagiários na relação com os(as) professores (as) titulares da escola. Na organização da regência, tomei o cuidado de pensar as atividades que asseguram a aplicabilidade da lei 10.639/03. Essa ideia não foi muito bem recebida dada a situação da escola em garantir que as crianças estivessem empenhadas nos chamados simulados para a avaliação do SPAECE.

Porém, é de conhecimento de todos que para além dessas avaliações, a escola não tem abordado de forma coerente e efetiva os conteúdos da referida Lei. Importa frisar, a necessidade e a relevância de uma formação diferenciada que contemple a complexidade e os diversos contextos sociais que atravessam a realidade brasileira e que seja capaz de construir processos de aprendizagem que modifiquem essas mesmas realidades. Ainda assim, entende-se que existe uma urgência no que diz respeito à formação continuada dos professores com atenção para a Lei 10.639, pensando a perspectiva do Afroletramento docente.

Segundo Nascimento (2010) há que se promover o Afroletramento docente como estratégia de empoderamento de professores e professoras, para que estes possam letrar-se de forma autônoma e autodeterminada sobre as mosaicas referencialidades de matrizes africanas, e promover enfim o Afroletramento discente. Significa que pode ser entendido na sua potencialidade, reivindicando quebras de modelos de subalternidade imposto pelo letramento hegemônico que reforça essas formas de dominação.

Nascimento (2010), aponta que o afroletramento perpassa a inserção do negro na sociedade globalizada. É muito mais sobre a participação de forma efetiva na construção de novas relações críticas, que visa transformações sociais, reconhecendo o seu papel, não como objeto, mas como sujeito que busca dar um novo significado dentro dos respaldos da corte. Nesse sentido, Nascimento aponta o empoderamento, termo cunhado por Freire (2019), que se refere ao compromisso com a inclusão nos espaços de tomada de decisão, o empoderamento envolve partilha, tolerância, convívio equânime com a diversidade. A afrocentricidade postula referencialidades de matrizes africanas sem pretensão à hegemonia. (NASCIMENTO, 2010, pg.8), o que aponta a implicação de enxergar os africanos e os afrodescendentes numa ótica de protagonistas, não apenas na perspectiva cultural, o que faz com que a afrocentricidade seja vista como algo relacionado ao folclore, mas que possa alcançar uma dimensão maior como a economia e as políticas públicas para o desmonte da manutenção de privilégios.

Os desafios de se trabalhar a Lei 10.639 por meio do Afroletramento estão postos. No início da minha trajetória como estagiária, apresentei o plano de ação desenvolvido naquela escola, e refleti juntamente com a professora orientadora do Estágio Supervisionado, Dra Rosângela Ribeiro. Recordo de uma fala em que a professora da escola proferiu: “ estamos trabalhando para o SPAECE; trabalhamos os conteúdos de português e matemática”. Como se não fosse possível trabalhar as relações etnico-raciais dentro desses conteúdos. A formação continuada para professores (as) relativamente à temática da lei existe? ou são tratadas com descaso?

“Um fato que nos chamou a atenção foi a indisponibilidade de seus planos de aula para que os/as bolsistas pudessem acompanhar e traçar estratégias de cooperação com os/as professores/as. O grupo de profissionais nesse nível da educação básica é formado por mulheres, e tem sido relevante sua participação nas temáticas desenvolvidas na semana pedagógica, início deste ano de 2019”

Foram três meses naquela escola, frequentando semanalmente as salas de aula enquanto estagiária, participando do planejamento, em momento algum ouvi falar de tal formação. Nessas circunstâncias, sabemos que o caminho mais óbvio seria culpar a gestão da escola por falta de articulação referente às demandas da lei mas, temos que ter bom senso quando falamos de algo tão delicado. As escolas sofrem uma pressão dos órgãos superiores que determinam que os resultados são mais importantes do que qualquer outra coisa. Entre essas demandas, ela acaba acatando o que lhes parece ser mais conveniente e menos trabalhoso.

Nessa contradição de dizer que existe a lei e ela está sendo cumprida, Nascimento (2010) aponta que o afroletramento propõe um recorte epistemológico afrocentrado com relação ao currículo, bem como a metodologia para que o Plano de gestão, o Projeto político pedagógico e as práticas docentes não reproduzam o exotismo, o que é muito comum às atividades com temática africana. Frisa a necessidade de que é eminente que os cursos de licenciatura aponte esse caminho como um problema e o transforme por meio de formação inicial e continuada do professor, capaz de problematizar não somente sobre o que ensinar, o conteúdo/temática, mas também como ensinar a metodologia afrocentrada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições que marcam a trajetória das mudanças curriculares relacionadas à lei 10.639/03, revelam sua real relevância no combate ao racismo estrutural reproduzido nos espaços escolares. Conquista esta do movimento social negro, que reenvindica seus direitos mediante longos anos de exploração e sucateamento das epistemologias do sul. Nesse quadro, o desenvolvimento das relações etnico-raciais no ambiente escolar sempre será um desafio, de passagem esmagadora, quando se é negra/o, as experiências em salas de aula são tanto quanto impactantes. Os preconceitos de raça estabelecidos antecipam a minha chegada à sala, na verdade, antecipam até a minha existência.

O que desafia a compreensão da própria narrativa pessoal do estagiário, refletindo de maneira quase inevitável no processo de afroletramento. Isso significa que, não existe percurso invisível quando se é negro/a, professor/a e pesquisador das relações etnico racial. De todas as formas somos atravessados de uma maneira diferente. Se trata da consciência do que é, antes de tudo, ser negro no mundo e na vida.

Quando falamos da escola e da criança negra, precisamos refletir sobre os lugares e os marcadores que interferem no desenvolvimento cognitivo de cada criança. Apontamos a importância das histórias de vida, não só trabalhada numa perspectiva docente mas que se preocupe em compreender os processos históricos imersos no cotidiano dos alunos. No entanto, estamos desviados desta perspectiva, já que foi observado nesse período, uma grande orientação para as avaliações externas que garante que a escola obtenha resultados satisfatórios. O que de cara se configura como uma grande contradição já que o processo de ensino e aprendizado relacionados à lei 10.639 apresentam déficit e não respondem as demandas internas e tão poucos as trazidas de ambiente não escolares.

É nesse sentido que se deve atentar a importância do afroletramento como ferramenta de empoderamento dos docentes, relacionando numa dimensão mais ampla com a cosmovisão africana, de modo que o descolonizar seja uma prática que repare e possibilite enxergar o potencial transformador que é o currículo. Como não devemos fugir ao debates relacionados à formação continuada de professores e de como sua ausência interfere na aplicabilidade da lei, para além de enfrentar uma gama de desafios no que diz respeito as relações etnico-racial. Acredita-se que o déficit na formação do professor tem sido um dos maiores empecilhos na continuidade de desmonte do currículo hegemônico.

Concernente a teorização e instrumentalização para o exercício pleno do estágio, contamos com encontros semanais, apontando discussões, debates e partilha de experiências em sala de aula. Os colegas haviam sido distribuídos por escolas e salas diferentes, o que é bastante intrigante, pois na hora de relatar as experiências, os acontecimentos eram narrados de maneira linear, apresentando coincidências de organização, de práticas racistas e de negligência com as crianças e com os estagiários.

REFERÊNCIAS

- AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DE GÊNERO NA ESCOLA: um breve relato de experiência na formação de professores; 2019.
- BERTH, Joice. *Feminismos Plurais: EMPODERAMENTO*. São Paulo, Pólen, 2019.
- BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, Nilma Nilo, “RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DOS CURRÍCULOS”. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo Martins Fontes, 2013.
- JUNIOR, Renato, Santos, Dos: Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**. Ano 3, n. 11, novembro, 2010 - ISSN 1983-2354.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO RELIGIOSO. Brasília. 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 14 nov 2019.pdf.
- NASCIMENTO, Elisabete. AFROLETRAMENTO DOCENTE.
- PEREIRA, Linonly. PARADIGMA AFROANCESTRAL: reflexões iniciais de novas epistemologias a partir da cosmovisão nagô-youruba. **Rede de Colaboração Educacional A Unilab em Destaque Numa Dimensão Afrocentrada**.
- PIMENTA, Selma Garrido;LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções; **Revista Poiesis**. v. 3, n. 3 e 4. p. 5-24. 2005/2006.
- PIMENTA, Selma, Garrido. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática**, 11ª, ed, Cortez Editora. 2012.
- PPP, Núcleo Gestor: Secretária; Redenção, 18 de Junho de 2019
- Regimento; Núcleo Gestor; Redenção, 20 de maio de 2019
- RIBEIRO, Matilde. **O capítulo I - Relações Raciais no Brasil: As aproximações Teóricas e Históricas: Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986 - 2010)**. Estúdio Garamond.
- SACRISTÁN, J. Giensó. **A cultura, o currículo e a prática escolar**.
- SILVA, Monica Ribeiro da, “Teoria curricular e teoria crítica da sociedade: elementos para (re) pensar a escola”, InterMeio: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Campo Grande - MS, v.14, n.28, p.88-101, jul./dez. 2008.
- SILVA, Tomaz Tadeu. “**documentos de identidade: uma introdução a teorias do currículo**”, Belo Horizonte: Autêntica, 1999
- ZABALZA, Miguel A. **O Estágio e as Práticas em Contextos Profissionais na Formação Universitária**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.