

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU ALVES

**CRUZANDO APRENDIZAGENS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, TERESINA-PI**

TERESINA - PI

2019

ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU ALVES

**CRUZANDO APRENDIZAGENS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, TERESINA-PI**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí para obtenção do grau de doutora em Educação.

Orientador: Prof. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Prática Educativa

TERESINA- PI

2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processamento Técnico

A474c Alves, Antonia Regina dos Santos Abreu

Cruzando aprendizagens das relações raciais no estágio supervisionado do Curso de Pedagogia da UFPI, Teresina-PI / Antonia Regina dos Santos Abreu Alves. - 2019.

245 f. : il.

Cópia de computador (printout).

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.

Orientação: Prof. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari.

1. Estágio Supervisionado. 2. Formação Docente.
3. Relações Raciais. I. Título.

CDD: 371.3

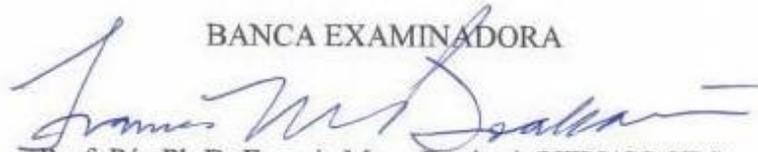
ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU ALVES

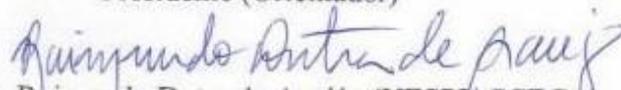
CRUZANDO APRENDIZAGENS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI, TERESINA-PI

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal do Piauí para obtenção do grau de
Doutora em Educação.

Aprovada em: 18/10/19

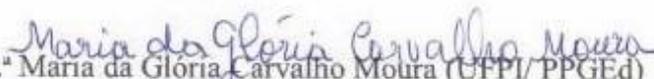
BANCA EXAMINADORA


Prof. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari (UFPI/ PPGEd)
Presidente (Orientador)


Prof. Dr. Raimundo Dutra de Araújo (UESPI/ CCECA)
Examinador Externo


Prof.ª Dr.ª Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA/ PPGE)
Examinadora Externa


Prof.ª Dr.ª Antonia Edna Brito (UFPI/ PPGEd)
Examinador Interno


Prof.ª Dr.ª Maria da Glória Carvalho Moura (UFPI/ PPGEd)
Examinadora Interna

A Deus, minha inspiração e certeza de que tudo é possível.

À minha amada filha, Marina, que foi gerada durante o curso de Doutorado e que, diariamente, me faz mergulhar em um lindo MAR de deliciosos desafios. Com sua chegada, pude entender porque eu estou viva e porque tudo faz mais sentido. Marina, filha amada, você é minha luz, meu raio de sol. Amo você.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre ouviu minhas preces e me concedeu a oportunidade de cursar o Doutorado em Educação. Graças a esse cuidado divino, depois de muitos momentos de dificuldade, chego à conclusão do percurso. Obrigada Deus!

À minha pequena Marina, que chegou no meio do curso para me encher de muito amor e me dar ainda mais garra para seguir. A sua chegada trouxe para mim uma força que desconhecia e o seu sorriso me alegra e renova diariamente.

Aos meus pais, Manoel e Neide, por todo amor e cumplicidade, por apoiarem as minhas decisões e os meus sonhos, cuidando de mim e da minha filha, sempre ajudando de todas as formas.

Ao meu esposo, Ewerton, por sua compreensão, cuidado e colaboração. Seu amor e sua mão me ajudaram a caminhar. Obrigada por estar presente.

Aos meus irmãos, Mário e Paulo, que sempre compartilharam comigo todos os momentos importantes e sempre torceram pela minha vitória.

Ao meu orientador, Francis, por me acompanhar com tanto cuidado e respeito em todo o processo da pesquisa. Conviver com o senhor faz com que eu me torne um ser humano melhor a cada dia.

À amiga Lucinete que despertou em mim, ainda no ano de 2009, o desejo de realizar pesquisas e pensar na pós-graduação, graças a você, iniciei esta caminhada.

Aos meus sogros, Fátima e José Alves, pela torcida e pelo apoio.

À Universidade Federal do Piauí por permitir meu afastamento para desenvolver meus estudos.

Aos colegas da UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, por serem tão acolhedores comigo desde a minha chegada em 2014.

Aos colegas do DEFE, por me receberem tão bem.

A todas as interlocutoras desta pesquisa, professoras e discentes do Curso de Pedagogia da UFPI, que foram comprometidas e contribuíram muito com este trabalho. Agradeço individualmente à Margarida, Camélia, Flor de Liz, Tulipa, Rosa, Jasmin, Violeta, Orquídea, Bromélia e Begônia.

Aos amigos e às amigas da 8ª turma do Doutorado em Educação, por enriquecerem minha experiência de vida.

À minha querida amiga Dolores Vieira, que com sua generosidade sempre dividiu tantas experiências importantes comigo. Você é uma grande inspiração para mim.

A todos os amigos e todas as amigas do Núcleo Roda Griô, pelas experiências e gratificantes aprendizados. Vocês foram minha fortaleza nesse caminho.

Aos professores e às professoras do Doutorado em Educação.

Aos professores e às professoras membros da banca da 1ª qualificação, Prof. Dr. Raimundo Dutra de Araújo, Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Soares, Prof. Dr. Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti, Prof.^a Dr.^a Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito, Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado, que tiveram tanto cuidado ao ler meu texto e contribuíram com sugestões que fortaleceram o encaminhamento da minha pesquisa.

Aos professores e às professoras membros da banca da 2ª qualificação, Prof. Dr. Raimundo Dutra de Araújo, Prof. Dr. Neuton Alves de Araújo, Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito, Prof.^a Dr.^a Maria da Glória Carvalho Moura, Prof.^a Dr.^a Jane Bezerra de Sousa, Prof.^a Dr.^a Raimunda Nonata da Silva Machado, por aceitarem participar deste momento tão importante da minha vida acadêmica, e principalmente por contribuírem tanto com a continuidade da pesquisa.

Aos professores e às professoras que participaram da defesa de Doutorado e que tanto contribuíram para a conclusão deste trabalho.

À Clemilda Costa, pela cuidadosa correção gramatical do trabalho.

À Conceição Sousa, pela formatação do texto.

Aos amigos Sérgio e Sheila, por serem tão companheiros e por sempre me ajudarem em tudo o que precisei.

A todos os amigos e todas as amigas, pela torcida e palavras de incentivo.

À Célia, uma mulher forte e guerreira, que me ajuda a cuidar da minha filha, e que se tornou uma grande amiga. Sem a sua grande colaboração, nada disso seria possível.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desta pesquisa e que torcem por minhas conquistas.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo [...], sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (Paulo Freire)

RESUMO

A educação escolar brasileira está inserida num contexto social, no qual pessoas integrantes dos grupos discriminados, deparam-se com situações preconceituosas, que pelos muitos, não são reconhecidas como tais, o que acontece, da mesma forma no contexto da escola e em universidades. Com este *background*, esta pesquisa trata da contribuição do Estágio Supervisionado na constituição do futuro professor no Curso de Pedagogia para mais adequadamente, atuar na realidade escolar. Durante o Estágio Supervisionado, os futuros professores entram em contato com a vivência das escolas, nas especificidades das salas de aula, tendo a possibilidade de continuar aprendendo como desenvolver atividades educativas numa sociedade com problemas raciais, como a brasileira. A questão de interesse fundamental consiste em desvelar as relações entre o Estágio Supervisionado, na formação docente no Curso de Pedagogia, e as aprendizagens sobre as questões raciais. O que mais motiva o estudo é a necessidade de compreender o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem sobre as relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia, objetivo este norteado pela ideia que as experiências vividas durante o Estágio Supervisionado oportunizam aos futuros professores aprendizagens referentes às relações raciais. O referido trabalho tem sustentação em autoras/es como: Gomes (2005), Machado e Boakari (2013), Machado e Abreu (2013), Aguiar (2018), Porto (2018) e Machado (2015) que fundamentam a discussão sobre as relações raciais; Pacheco e Flores (1999), Contreras (2002), Garcia (1995), Vieira (2018), Honório (2015), Souza (2006) que abordam a formação docente; e com Pimenta e Lima (2012), Araújo (2016), Brito (2011, 2014), Zabalza (2014), Maciel (2015) e Silva (2018) discutindo o Estágio Supervisionado. A abordagem metodológica é de caráter qualitativo, uma pesquisa narrativa, que utilizou conversas pedagógicas, questionários e cartas pedagógicas. Teve como interlocutoras quatro professoras e seis discentes do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí. Os dados desenvolvidos foram analisados à luz da análise de conteúdo indicando que o Estágio Supervisionado oportuniza para os futuros professores aprendizagens pontuais no que se refere às relações raciais. Nesse sentido, este trabalho serve de fonte de reflexões construtivas para gestores, professores e discentes envolvidos no processo de formação docente não só da Universidade Federal do Piauí, mas de outras instituições com esta mesma finalidade.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Relações raciais. Formação docente.

ABSTRACT

The Brazilian school education is inserted in a social context, in which peoples from discriminated groups, come across with prejudiced situations that by many are not recognized as such, that happens in the same way in the school context and in universities. With this background, this research deals with the contribution of Supervised Internship in the constitution of the future teacher of the Pedagogy Course, to more properly act in the reality of the classroom. During the supervised internship, future teachers get in touch with the reality of the schools, in the specificities of the classroom, having the possibility to continue learning how to develop educational activities in a society with racial problems, such as the Brazilian. The question of fundamental interest consists of unveil the relationships between the Supervised Internship, teacher training in the Pedagogy Course, and the learning about racial issues. What motivates the study most is the need to understand the Supervised Internship as learning space on race relations in teacher education in the Pedagogy Course, this goal is guided by the idea that the experiences lived during the Supervised Internship enable future teachers to learn about race relations. The referred work has supported by authors like: Gomes (2005), Machado and Boakari (2013), Machado and Abreu (2013), Aguiar (2018), Porto (2018) and Machado (2015), that underlie the discussion about race relations; Pacheco and Flores (1999), Contreras (2002), Garcia (1995), Vieira (2018), Honório (2015), Souza (2006), that address teacher training; and with Pimenta and Lima (2012), Araújo (2016), Brito (2011, 2014), Zabalza (2014), Maciel (2015) and Silva (2018) discussing Supervised Internship. The methodological approach is qualitative, a narrative research that used pedagogical conversations, questionnaires and pedagogical letters. Had as interlocutors four teachers and six students of the Pedagogy Course from the Federal University of Piauí. The developed data were analyzed in the light of the content analysis indicating that the Supervised Internship provides punctual learning opportunities for future teachers with regard to race relations. In this sense, this work serves as a source of constructive reflections for managers, teachers and students involved in the process of teacher education not only from the Federal University of Piauí, but from other institutions with the same purpose.

Keywords: Supervised internship. Race Relations. Teacher Training.

RESUMEN

La educación escolar brasileña está inserida en un contexto social, en lo cual personas integrantes de los equipos discriminados, se deparan con situaciones de preconceito, que por los muchos, no son reconocidas como tales, lo que ocurre, de la misma forma en el contexto de escuela universidades. Con este *background*, esta investigación trata de la contribución de la Pasantía Supervisada en la constitución del futuro profesor en el Curso de Pedagogía para más adecuadamente actuar en la realidad escolar. Durante la Pasantía Supervisada, los futuros profesores entran en contacto con la vivencia de las escuelas, en las especificidades de las clases de aula, teniendo la posibilidad de seguir aprendiendo como desarrollar actividades educativas en una sociedad con problemas raciales, como la brasileña. La cuestión de interés fundamental consiste en desvelar las relaciones entre la Pasantía Supervisada, en la formación docente en el Curso de Pedagogía, y los aprendizajes sobre las cuestiones raciales. Lo que más motiva esta investigación es la necesidad de comprender la Pasantía Supervisada como espacio de aprendizaje sobre las relaciones raciales en la formación docente en el Curso de Pedagogía, objetivo este nortado por la idea que las experiencias vividas durante la Pasantía Supervisada que dan oportunidad a los futuros profesores aprendizajes referentes a las relaciones raciales. El referido estudio tiene sustentación en autoras/es como: Gomes (2005), Machado y Boakari (2013), Machado y Abreu (2013), Aguiar (2018), Porto (2018) y Machado (2015) que fundamentaron la discusión sobre las relaciones raciales; Pacheco y Flores (1999), Contreras (2002), Garcia (1995), Vieira (2018), Honório (2015), Souza (2006) que abordan la formación docente; y con Pimenta y Lima (2012), Araújo (2016), Brito (2011, 2014), Zabalza (2014), Maciel (2015) y Silva (2018) discutiendo la Pasantía Supervisada. El abordaje metodológico es de carácter cualitativo, una investigación narrativa, que utilizó charlas pedagógicas, cuestionarios y cartas pedagógicas. Tuvo como interlocutoras cuatro profesoras y seis discentes del Curso de Pedagogía de la Universidad Federal del Piauí. Los datos desarrollados se analizaron a la luz del análisis de contenido que indica que la pasantía supervisada proporciona aprendizaje puntual para futuros maestros con respecto a las relaciones raciales. En este sentido, este estudio sirve de fuente de reflexiones constructivas para gestores, profesores y discentes envueltos en el proceso de formación docente no solo de la Universidad Federal del Piauí, pero de otras instituciones con esta misma finalidad.

Palabras-llave: Pasantía Supervisada. Relaciones raciales. Formación docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tripé da pesquisa	41
Figura 2 – Fluxograma do Curso de Pedagogia	98
Figura 3 – Unidades temáticas de análise	150

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Carga horária do componente curricular Estágio Supervisionado na escola III.....	36
Quadro 2 – Teses defendidas entre os anos de 2014 e 2018 no banco de teses da CAPES, referentes à temática racial.....	63
Quadro 3 – Teses defendidas entre os anos de 2014 e 2019 no banco de teses da CAPES, referentes ao Estágio Supervisionado.....	119
Quadro 4 – Caracterização das DICES.....	138
Quadro 5 – Caracterização das PCES.....	143

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Distribuição da população, segundo a cor ou raça. Brasil 2000/2010.....	20
Tabela 2 – Indicadores sobre trabalho e desemprego, segundo cor ou raça.....	23
Tabela 3 – Indicadores sobre condições relacionadas à educação, segundo cor ou raça	24
Tabela 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010.....	51
Tabela 5 – Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam a escola, por cor ou raça, segundo o nível e ensino frequentado – Brasil – 2010.....	51
Tabela 6 – Perfil da EJA no Brasil, segundo cor ou raça.....	52
Tabela 7 – Indicadores sobre as condições socioeconômicas, segundo cor ou raça.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCE	Centro de Ciências da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Curso de Pedagogia
CSHNB	Campus Senador Helvídio Nunes de Barros
DEFE	Departamento de Fundamentos da Educação
DICE	Discente do Componente Curricular Estágio Supervisionado
DMTE	Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
EJA	Educação de jovens e adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPI	Faculdade do Piauí
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GPP-GeR	Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCE	Professora do Componente Curricular Estágio Supervisionado
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE ^d	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPC	Projeto Político Pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
RODA GRIÔ	Núcleo de Estudos RODA GRIÔ-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UNIP	Universidade Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Brasil: que país é este?	18
1.2	Minhas narrativas discentes na construção do objeto de estudo	26
1.3	Minhas vivências como docente	32
1.4	Contextualização da pesquisa	41
2	DIALOGANDO SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS	47
2.1	Explicando a questão racial brasileira	47
2.2	Dispositivos legais relacionados à discussão da questão racial	55
2.3	Algumas pesquisas relacionadas às questões raciais no campo educacional	62
3	ABORDANDO A FORMAÇÃO DOCENTE	73
3.1	Concepções e entendimentos acerca da formação docente	73
3.2	Contextualizando o Curso de Pedagogia da UFPI	92
4	EXPLICITANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO	103
4.1	Apontamentos sobre o Estágio Supervisionado	103
4.2	O estágio na legislação e no curso de Pedagogia da UFPI	114
4.3	Algumas pesquisas relacionadas ao Estágio Supervisionado	118
5	CAMINHANDO NOS TRILHOS DA PESQUISA	125
5.1	Algumas explicações básicas	125
5.2	Os dispositivos utilizados na pesquisa	131
5.3	Caracterização das interlocutoras da pesquisa	137
6	ANÁLISE DOS DADOS	147
6.1	Sobre o processo de análise	147
6.2	Analisando as cartas pedagógicas escritas pelas Discentes - DICES	151
6.2.1	Estágio Supervisionado: concepção e contribuições na aprendizagem das relações raciais	151

6.2.2	Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado	157
6.2.3	Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia	166
6.3	Analisando as cartas pedagógicas escritas pelas Professoras - PCES	174
6.3.1	Estágio Supervisionado: concepção e contribuições na aprendizagem das relações raciais	174
6.3.1	Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado	182
6.3.3	Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia	188
7	CONCLUSÕES COMO INCONCLUSÕES	199
	REFERÊNCIAS	207
	APÊNDIX A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	217
	APÊNDIX B – QUESTIONÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO PERFIL FORMATIVO DA ALUNA	220
	APÊNDIX C – QUESTIONÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO PERFIL FORMATIVO DA PROFESSORA	222
	APÊNDIX D – TESES DEFENDIDAS DE 2014 A 2018 NO PPGED	224
	APÊNDIX E – CARTA 1 - PARA A DISCENTE	227
	APÊNDIX F – CARTA 1 - PARA A PROFESSORA	228
	ANEXO A – PLANO DE ENSINO I	229
	ANEXO B – PLANO DE ENSINO II	233
	ANEXO C – PLANO DE ENSINO III	237
	ANEXO D – PLANO DE ENSINO IV	240
	ANEXO E – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO CEP	244

1 INTRODUÇÃO

As inquietações e os questionamentos sobre o que vivenciamos em nosso cotidiano na família, na igreja, na escola, nas redes sociais, no trabalho, enfim, em muitos lugares e com muitas pessoas, trouxeram-nos para o universo da pesquisa. Cada vez mais, somos provocados a investigar as experiências formativas que nos rodeiam.

As reflexões sobre o que acontece nos lugares supracitados e nas relações sociais, capazes de nos provocar indignações são aquelas relacionadas às questões raciais. Presenciar linguagens pejorativas, atitudes de repulsa e recusa às experiências da população afrodescendente, por parte de pessoas presumidas de descendência europeia, despertou-nos o interesse por desenvolver projetos em nossa vida acadêmica, cujos estudos são realizados ao longo da trajetória socioeducacional e apresentados neste trabalho.

Assim, esta pesquisa tem como ponto de partida o conjunto dessas experiências que se aglutinaram principalmente no percurso de nossa carreira docente. Depois de experienciar práticas educativas, com crianças, no Ensino Fundamental, iniciamos uma trajetória acadêmica na docência superior, especificamente ministrando o componente curricular Estágio Supervisionado, que se constituiu tanto como espaço para mais aprendizagens como de interlocução entre os conhecimentos que já possuíamos, considerando a experiência profissional em escolas de ensino fundamental e a formação acadêmica desde as primeiras reflexões na monografia de graduação: “Preconceito Racial na escola” (ABREU, 2006) e na dissertação de Mestrado: “Relações Sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras” (ABREU, 2014).

Observamos quão importante é esta vivência nos estágios para os professores e as professoras em formação. Logo, continuamos questionando e refletindo sobre a maneira como este processo formativo acontece e afeta a nossa construção profissional. Desse modo, a proposta desta pesquisa teve origem nas experiências e inquietações surgidas em nossa trajetória formativa e profissional.

Afinal, como as pessoas podem aprender a não ter preconceito, a não serem racistas? Que espaços podem ser criados para incitar discussões que valorizem a história e a cultura de brasileiros afrodescendentes? Africanos são descendentes de outras/os africanas/os. Logo, são afrodescendentes! Essas e outras questões são reflexões que motivaram a desenvolver um estudo das relações raciais e sua abordagem na formação docente para o professor do ensino fundamental pensando a necessidade de aprender sobre

as questões raciais, refletindo especificamente, a partir das experiências do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no Campus Petrônio Portella, Teresina-PI.

Apresentamos discussões sobre a formação sociocultural do Brasil, partes de nossa história e a contextualização da pesquisa, buscando a compreensão da construção do objeto de estudo, que é o tratamento das questões raciais no Estágio Supervisionado durante a formação docente no Curso de Pedagogia. E temos como questão de pesquisa: Quais as relações entre o Estágio Supervisionado, na formação docente no Curso de Pedagogia, e as aprendizagens sobre as questões raciais?

Na sequência, discutimos o contexto racial da sociedade brasileira, realçando a importância de estudo das relações raciais.

1.1 Brasil: que país é este?

Considerando as particularidades da sociedade brasileira no que se refere às questões raciais, de gênero, de classe, bem como a sua diversidade, em termos da sua história, composição econômica, refletimos sobre as aprendizagens de futuros professores (licenciandos em Pedagogia), profissionais que atuarão nas escolas nesta sociedade. Que conteúdos estão desenvolvidos em sua formação? Esses conteúdos possibilitam a atuação em escolas além de lidar com as questões raciais que permeiam o cotidiano brasileiro? O que se aprende sobre relações raciais no Brasil? O que deveria ser (re) aprendido sobre esta temática considerando a história, os desafios e dispositivos legais do Brasil hoje? Assim como outras questões importantes, é necessário aprender sobre relações raciais no Brasil em cursos que preparam profissionais para trabalhar em escolas nesta sociedade.

Inicialmente, apontamos o processo histórico de escravização de africanos, até a data da “dita” abolição, como um dos principais pontos que originaram a larga diferença econômica entre afrodescendentes e eurodescendentes, que trazem marcas até os dias de hoje no Brasil, provocando conflitos e tensões, geralmente latentes, entre os diferentes grupos raciais. O termo afrodescendente é utilizado por compreendermos que o “[...] seu conceito nasce com o pleno conhecimento do passado africano, nasce sobretudo em decorrência deste conhecimento e da necessidade de relacionar o passado africano com a história do Brasil [...]” (CUNHA JUNIOR, 2005, p. 253), valorizando a importância de nossa descendência africana. Usamos “afrodescendente” quando se faz referência aos brasileiros que são preconceituosamente chamados de negros, pretos ou pardos. E o termo

eurodescendente é utilizado para referirmo-nos às pessoas que parecem ter ascendência europeia ou são descendentes de origem europeia. Também designa as pessoas com a tez da pele clara.

As diferenças nas condições sociais entre os grupos raciais acontecem sobretudo pelo fato de a chamada abolição não ter sido acompanhada da promoção de políticas públicas que garantissem trabalho, educação e direitos civis básicos aos escravizados e seus descendentes. Pelo contrário, políticas públicas urbanas e higienistas refundaram as diferenças sob as mesmas bases sociais com discursos e práticas novas. Por exemplo, apesar das exigências legais, no contexto educacional ainda não há reconhecimento geral da necessidade do estudo das relações raciais como conteúdo importante na formação dos estudantes.

Vítimas constantes de racismo e preconceito, os grupos menos favorecidos e historicamente discriminados como brasileiros de origem africana são excluídos do mercado de trabalho, do sistema educacional, dos meios tecnológicos, restando-lhes apenas a condição de subalternos e marginalizados. Para Paixão (2006, p. 18), ainda no Brasil, “o enfrentamento das questões derivadas das relações étnicas e raciais encontra-se, certamente, entre os maiores desafios da humanidade no século XXI”. Entender estudos sobre esta questão é importante.

Sobre os estudos realizados no Brasil nos anos 1950-1970 acerca das questões raciais, Guimarães (2004, p. 20) recorda que no país, “[...] o preconceito de cor, entre nós, seria um sintoma da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes. Seria uma persistência do passado enquanto ‘negros’ e ‘mulatos’ seriam apenas ‘metamorfoses do escravo’ [...]”, acarretando implicações em tantas diferenças vividas pelas pessoas que mais são marginalizadas no país.

O racismo brasileiro reside na cor da pele, na história da escravização. Devido à ideologia de cor, as relações de poder são desenhadas de tal forma que quanto mais melanina tem, menos favorecimento; quanto mais diferenciado os cabelos, menos reconhecimento. As pessoas são vítimas de discriminação sem se aperceberem desta prática viva e condenada pela lei e pelo discurso nacional vigente.

Os dados das categorias de pertencimento racial utilizadas no último Censo Demográfico, que foi realizado no ano de 2010, contemplam uma importante explanação de como o país é formado. Repetiram-se as mesmas categorias desde 1991: as chamadas, preconceituosamente rotuladas branca, preta, parda, amarela. É importante destacar o fato de que no Censo de 2000 acrescentou-se a categoria indígena que, pela primeira vez, as pessoas

que se identificarem com esta última, foram indagadas também a respeito de sua etnia e língua falada. Estas definições são apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas é importante reforçar que a pessoa é que se autodefine, durante o processo da entrevista, na maioria das vezes.

Neste sentido, para o IBGE, as categorias utilizadas e as fronteiras definidas entre os grupos nas estatísticas oficiais, não são produtos de um conhecimento supostamente objetivo da realidade, mas sócio e historicamente construídas, expressando relações de dominação entre o Estado (a elite) e os diversos grupos raciais e destes grupos entre si (IBGE, 2010). O sistema de classificação adotado pelo Instituto se apoia em cinco categorias, consolidadas em uma longa tradição de pesquisas domiciliares, mas não deixa de ser passível de críticas como quaisquer dados sociais. De qualquer maneira, essas categorias e os dados correspondentes têm conseguido evidenciar desigualdades e desproporcionalidades entre os grupos da população nacional.

Entre os anos 2000 e 2010, a população brasileira teve sua concepção da composição modificada em termos de cor ou raça. Destaca-se uma menor proporção de pessoas que se declaram “brancas” e uma maior proporção das pessoas que se declaram como “pretas” ou “pardas”. Nesta pesquisa, definimos como afrodescendentes o grupo composto pelos chamados “pretos” e “pardos”, que passou de 44,7% da população, em 2000; para 50,7%, em 2010 (Tabela 1). Entre as hipóteses para explicar tal dinâmica, pode-se destacar uma maior valorização de sua identidade como descendentes de africanas/os resistentes.

Tabela 1 – Distribuição da população, segundo a cor ou raça.

ANO/COR OU RAÇA	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	SEM DECLARAÇÃO
1980	54,2%	5,9%	38,8%	0,6%	-	0,5%
1991	51,6%	5,0%	42,4%	0,2%	-	0,8%
2000	53,7%	6,2%	38,5%	0,5%	0,4%	0,7%
2010	47,7 %	7,6%	43,1%	1,1%	0,4%	0,0%

Fonte: Censos Demográficos (IBGE, 1980, 1991, 2000, 2010). Chamados brancos são brasileiras/os descendentes europeus, e ditos pretos e pardos são mais corretamente e menos preconceituosamente brasileiras/os afrodescendentes.

A tabela 1 mostra um comparativo entre os censos de 1980, 1991, 2000 e 2010, comprovando que houve aumento em relação aos brasileiros que se autodeclaram “pretos”

ou “pardos”, conseqüentemente, uma diminuição dos que se autodeclaram “brancos” em resposta à história de preconceitos e força das ideologias racistas.

Nos termos apresentados na tabela 1, percebemos que a sociedade é apresentada com uma realidade que aponta, ainda de forma gradativa, a aceitação e afirmação de ser afrodescendente no Brasil. Nesse sentido, trazemos o seguinte questionamento: as políticas públicas estão contribuindo para essa mudança no sistema populacional brasileiro?

As leis que vêm sendo criadas ao longo das últimas décadas, sobretudo em prol da valorização histórica dos direitos dos afrodescendentes, estão contribuindo para mudanças no país, porém, o racismo brasileiro é enraizado na sociedade, dificultando a aceitação da identidade afrodescendente, que é afetada pelos estereótipos, estigmas e referenciais negativos. E, neste cenário, nas palavras de Guimarães (2004, p. 2) “[...] o racismo surge na cena política brasileira, como doutrina científica, quando se avizinha à abolição da escravatura e, conseqüentemente, à igualdade política e formal entre todos os brasileiros, e mesmo entre estes, e os africanos escravizados”.

Ainda, no que se refere à formação do país, de acordo com Roberto DaMatta, no seu livro “O que faz o Brasil, Brasil?” (1997), o “Brasil” com “B” maiúsculo do título carrega a expressão do país, da cultura, do local geográfico. Afinal, o que faz do Brasil uma nação, de fato, vai muito além dos registros políticos e jurídicos que o inserem no patamar de país, entende-se, assim, que o Brasil é a construção da miscigenação cultural, é uma mistura de culturas e religiões, representando uma riqueza de pessoas de modos de se viver.

DaMatta (1997) fala também de um Brasil sofrido, utilizando o “brasil” com “b” minúsculo no título, fazendo uma alusão a um tipo de madeira de lei, a algo sem vida que não pode se reproduzir como sistema (feitorias, colônias). Nesse “brasil”, utiliza-se dados precisos, estatísticas demográficas e econômicas, dados da renda per capita e da inflação, e fala-se também do sistema político e educacional do país, apenas para constatar que o Brasil não é aquele país que acolhe igualmente a todas as pessoas.

O título do livro é um questionamento, em que o que se quer é saber como os dois “Brasis” se ligam entre si e como os dois formam uma realidade única existente concretamente naquilo que é chamado de “pátria”. Como as pessoas vivem neste país, sobretudo os afrodescendentes, que representam a maior parte da população brasileira?

Trata-se da questão da identidade social, cuja construção numa sociedade é feita de afirmativas e de negativas. DaMatta (1997) destaca que o país está repleto de problemas sociais, econômicos e políticos, mas consegue exercer sua alegria carnavalesca no dia-a-dia, vencendo todas as possibilidades com o preconceituoso jeitinho “malandro” carioca, ou

“metido” do sulista, “preguiçoso” do baiano, enfim, do jeitinho brasileiro, levando de forma corriqueira situações que ampliam dor e sofrimento para as pessoas que enfrentam o preconceito constantemente.

Assim, são conduzidas discussões acerca da sociedade, em que determinadas circunstâncias ser “você mesmo” pode ser perigoso. Na rua, por exemplo, é que estão algumas das verdades sociais, os flagelos da sociedade. Na rua é percebido, de forma nítida o “racismo à brasileira” e o famoso triângulo racial. Aqui, fala-se de um Brasil com “b” minúsculo, que ainda não se viu como sistema altamente hierarquizado, apesar de afrodescendentes, eurodescendentes, e indígenas serem ainda apresentados de acordo com uma hierarquia racial que influencia o seu acesso às oportunidades sociais.

Grupos privilegiados têm um discurso que impede uma visão criticamente histórica e social da formação do Brasil como sociedade. É contundente a falsa história não questionadora de que o país foi construído por portugueses “brancos” e aristocráticos como uma sociedade não-hierarquizada, formada dentro de um quadro de valores e práticas não discriminatórias.

No final da primeira parte do livro “Relativizando: uma introdução à antropologia social”, DaMatta (2010) trata da “fábula das três raças”, afirmando que a sociedade brasileira está esquematizada em forma de um triângulo, onde se ligam com o afrodescendente e o indígena estando na parte de baixo do triângulo e o eurodescendente acima. Essa ligação dá-se assim porque a sociedade encontra-se numa hierarquia natural, na qual o eurodescendente vai ser sempre superior. Neste discurso, justificando a posição dominadora dos descendentes europeus, faltam argumentos sustentados por evidências e há uma sobra do apelo ao recurso de um determinismo histórico forçado uma vez que os povos indígenas foram os primeiros nestas terras!

Assim, baseando-se nos valores discriminatórios impostos desde a colonização do país, é mais fácil dizer que o Brasil foi formado por um triângulo de pessoas de raças diferentes, do que assumir que é uma sociedade hierarquizada, da qual opera por meio de gradações fenotípicas e que, por isso mesmo, pode admitir, entre o rotulado “branco” superior e o preconceituosamente chamado de “negro” empobrecido e inferiorizado, uma série de outros agrupamentos raciais, classificação dos povos brasileiros (DAMATTA, 1997).

Nessa perspectiva, este cenário é reforçado através das estatísticas de cor ou raça produzidas pelo IBGE, que apontam o Brasil como um país racista. O grupo que, desproporcionalmente, sofre menos com o desemprego, tem salários mais altos e forma a

maioria entre os que frequentam o ensino superior, são os eurodescendentes. Já os indicadores socioeconômicos da população afrodescendente, assim como da indígena, costumam ser bem mais desvantajosos (IBGE, 2010). Essas desigualdades afetam os contextos sociais, escolares e econômicos. Afeta também, uma grande parte das experiências vividas nos espaços formativos para profissionais.

Dessa forma, discutimos as limitações e necessidades de se pensar em profissionais para atuar nos espaços educativos, que tenham possibilidade de lidar com as questões raciais como elementos fundamentais para melhor compreender a sociedade brasileira. Guimarães (2004) reitera que sob o rótulo de racismo são tratados objetos tão distintos quanto os sistemas de classificação racial, como é o caso do preconceito racial ou de cor, que podem ser observadas em diversas instituições e comunidades, mas sem ser tratadas. Deste modo, DaMatta (1997, p. 46) afirma que “numa sociedade onde não há igualdade entre as pessoas, o preconceito velado é uma forma muito eficiente de discriminar pessoas de cor, desde que elas fiquem no seu lugar e ‘saibam’ qual é ele”.

Dentro da malha social brasileira, os afrodescendentes configuram-se como o grupo que mais possuem dificuldade de acessar “[...] postos de trabalho de maior prestígio social e remuneração, lugares elitizados, nas instituições de ensino superior como professores ou estudantes, na política partidária, nas empresas multinacionais [...]” (BOAKARI, 2011, p. 197), compondo uma realidade que assola o país, como um todo.

Em pesquisa realizada no ano de 2017, a crise e a onda de desemprego atingiram com mais força a população afrodescendente, em que a taxa de desemprego do referido grupo ficou em 14,6%; enquanto os trabalhadores eurodescendentes tiveram o índice de 9,9%. Os dados são da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD, 2017). No mesmo ano, o rendimento médio de trabalhadores afrodescendentes foi inferior ao dos brasileiros descendentes de europeus: 1,5 mil ante 2,7 mil reais (PNAD, 2017).

Tabela 2 – Indicadores sobre trabalho e desemprego, segundo cor ou raça.

COR OU RAÇA	INDICADORES	
	RENDIMENTO MÉDIO DOS TRABALHADORES (R\$)	DESEMPREGO (EM %)
BRANCOS	2,700	9,9
PRETOS E PARDOS	1,500	14,6

Fonte: PNAD (2017). Chamados brancos são brasileiras/os descendentes europeus, e ditos pretos e pardos são mais corretamente e menos preconceituosamente brasileiras/os afrodescendentes.

Os indicadores apresentados na tabela 2 referentes aos grupos dos afrodescendentes (rotulados pretos e pardos) e dos eurodescendentes (erroneamente chamados brancos) mostram que a diferença entre os dois grupos é expressiva. Os afrodescendentes têm renda menor, compõem a maior porcentagem de desempregados. Podemos relacionar este quadro com o acesso à educação escolar, que é negado desde os anos iniciais. Paixão (2006) explica que muitas são as barreiras que impedem os grupos menos favorecidos, sobretudo os afrodescendentes, a terem acesso a um padrão de vida melhor, dentre estas barreiras está o acesso à educação escolar, ao conhecimento científico e aos saberes sistematizados, que ainda é privilégio da elite majoritariamente eurodescendente.

E ainda no que se refere à educação (Tabela 3), a taxa de analfabetismo é mais que o dobro entre rotulados pretos e pardos (9,9%) do que entre os chamados brancos (4,2%). Quando se fala no acesso ao ensino superior, a situação se inverte: a porcentagem de brancos que tem ensino superior completo é de 22,9%, representando mais que o dobro da porcentagem de pretos e pardos com diploma: 9,3%. Já a média de anos de estudo para pessoas de 15 anos ou mais é de 8,7 anos para afrodescendentes e de 10,3 anos para os ditos brancos (PNAD, 2017).

Tabela 3 – Indicadores sobre condições relacionadas à educação, segundo cor ou raça

COR OU RAÇA	INDICADORES		
	TAXA DE ANALFABETISMO (%)	ENSINO SUPERIOR COMPLETO (%)	MÉDIA DE ANOS DE ESTUDO PARA PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS (ANOS)
BRANCOS	4,2	22,9	10,3
PRETOS E PARDOS	9,9	9,3	8,7

Fonte: PNAD (2017). Chamados brancos são brasileiras/os descendentes europeus, e ditos pretos e pardos são mais corretamente e menos preconceituosamente brasileiras/os afrodescendentes.

Os dados apresentados na tabela 3 evidenciam que as disparidades entre afrodescendentes e eurodescendentes permeiam as variadas esferas sociais. Logo, falar sobre a questão racial no Brasil não se deve referir apenas a uma escolha, mas à necessidade de discutir um contexto social e histórico que há tanto tempo discrimina os grupos menos favorecidos no país.

Um outro fator que precisa ser discutido é a violência no Brasil, cujas maiores vítimas são de origem africana. Paixão (2006) discorre no livro “Manifesto anti-racista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil”, que os indicadores como homicídio, incidência da mortalidade materna e trabalhadores que recebem salário mínimo ainda são

compostos majoritariamente pelo grupo de afrodescendentes que enfrentam as condições mais desfavoráveis de vida, coadunando com os dados do Atlas da Violência.

O relatório do Atlas da Violência 2017, documento elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, evidenciou que homens, jovens, afrodescendentes e especialmente de baixa escolaridade eram as principais vítimas de mortes violentas no país. A população afrodescendente compôs também a maioria dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios. Ainda de acordo com dados do Atlas (2017), de cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 eram afrodescendentes, e membros deste grupo possuíam 23,5% maiores chances de serem assassinados em relação aos outros grupos de brasileiros.

O relatório do Atlas, em 2018, informou que, em 2016, a taxa de homicídios de afrodescendentes foi duas vezes e meia superior à de não afrodescendentes. Em um período de uma década, entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de afrodescendentes cresceu 23,1%. No mesmo período, a taxa entre os não afrodescendentes caiu 6,8%. É como se, em relação à violência letal, afrodescendentes e não afrodescendentes vivessem em países completamente distintos.

Considerando as condições apresentadas acima, referentes à sociedade brasileira, refletir sobre o estudo das relações raciais é uma necessidade no contexto formativo de um futuro professor, que atuará na educação de outros sujeitos. Como definirmos quem é afrodescendente no Brasil? Buscando responder este questionamento, inferimos que só o estudo sobre pertencimento racial ajuda no esclarecimento do assunto.

Ao longo de nossos estudos pessoais durante a formação docente, desenvolvemos compreensões acerca da referida temática, e reafirmamos nosso pertencimento racial como afrodescendentes, na perspectiva de ser um ato político para construirmos aprendizagens e posturas mais adequadas em relação ao discurso dos africanos, nossos ascendentes, descendentes, e o entendimento de nossas histórias e realidades passadas, atuais e futuras.

Uma vez que, no Brasil, a prática é a da autoidentificação racial, algumas pessoas se esquivam desta problemática porque supostamente não é possível determinar quem é afrodescendente ou não. Porém, a questão é mais profunda: se todos respeitassem a dignidade da pessoa humana, pelo fato de ser humana, a questão de ser ou não afrodescendente não teria relevância. Portanto, este argumento apenas revela quão contaminada pelo racismo está a pessoa. Na formação sociocultural da sociedade brasileira e nas práticas cotidianas brasileiras, este racismo ainda está a ser reconhecido e enfrentado nos sujeitos.

A discussão referente ao nosso país faz-se necessária para compreendermos melhor de que realidade estamos tratando, sobretudo, nesta pesquisa que tem como tripé: relações raciais, formação docente e Estágio Supervisionado. É necessário acrescentar que o país tem muitos outros desafios, e não somente a questão racial. Então, é importante falar dessas histórias, assim como das nossas próprias histórias formativas, levando ao entendimento de que esta pesquisa vem se constituindo há alguns anos. Assumir a responsabilidade de desenvolver um estudo sobre as aprendizagens referentes às relações raciais na sociedade brasileira na fase do Estágio Supervisionado durante o curso de formação docente do pedagogo, particularmente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí define uma escolha que está relacionada com a nossa própria formação acadêmico-profissional. Nesta perspectiva, discorreremos, a seguir, sobre as nossas histórias acadêmicas, a aproximação com a temática racial, e os desdobramentos que se fizeram no nosso percurso formativo coadunando na nossa formação como docente tanto na educação básica como no ensino superior.

1.2 Minhas narrativas discentes na construção do objeto de estudo

Apresento elementos que contam muito sobre mim, minha vida, minha formação, minhas vivências. Com esta escrita, revisito experiências acadêmicas e profissionais na área da educação básica e do ensino superior, de onde emergem as principais motivações que me trazem a desenvolver esta pesquisa doutoral. Defino como modo de escrita, nesta parte do trabalho, o uso da primeira pessoa do singular, para me fazer mais explicativa na narração destas minhas experiências, demarcando uma escolha política, no sentido que escrever sobre a minha história, definindo o meu lugar de fala neste contexto formativo.

Essa parte da minha vida é muito instigante... gosto de lembrar, refletir e de falar sobre minhas memórias e como vem se constituindo a discente, a professora e a pesquisadora que sou hoje, num movimento interno de provocação epistemológica pessoal que me impulsiona à discussão sobre a importância do Estágio no processo de formação docente.

Na minha vida, a escola teve um lugar especial. Tenho dois irmãos, sou a filha mais velha e meus pais não tiveram a oportunidade de fazer um curso superior, mas eles sempre tiveram um sonho que era formar os três filhos, e conseguiram.

Iniciei o Curso de Pedagogia na UESPI em 2002, na cidade de Altos- PI. No início do curso, senti medo, pois era tímida e insegura, mas devo minha mudança à formação

superior. Cursar Pedagogia foi um divisor de águas. Logo em 2003, comecei a docência em uma escola particular da cidade, a partir daí, fui interagindo mais no curso, e aos poucos perdendo a timidez.

Desde então, no decorrer desses 16 anos, venho redescobrimo diariamente a paixão pela docência. Compreendo que educação acontece em todos os espaços sociais, sendo que, na escola e na universidade, esse processo acontece formalmente. De maneira regulamentada e sistêmica, é possível desenvolver, nestes espaços, práticas educativas que preparam as pessoas para conviverem em sociedade.

Vivendo esta educação formal, bem como experiências educacionais não formais, reflito sobre a contribuição que cada professor poderia deixar na formação dos discentes, tendo em vista a educação como possibilidade de mudança de vida, para se tornarem pessoas melhores, apropriando-se de novos conhecimentos diariamente. Para isso, a aproximação do sujeito com práticas que estimulem o respeito às diferenças com orientações para relações de aprendizagem construídas e embasadas no respeito coletivo, promovem um ensino problematizador, desconstruindo os processos e as formas históricas de desigualdade social ligadas às discriminações e às exclusões.

Como professora, vivenciei muitas experiências com as crianças, muitas relações tanto amorosas como conflituosas, que já apontavam discriminações, inclusive no que se refere à questão racial. Trabalhando como professora do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no município de Altos-Piauí (2003-2006) era corriqueiro presenciar situações preconceituosas na escola, em que crianças insultavam-se, fosse por questão física, econômica, sobretudo no que se relacionava à questão racial, chegavam a “fazer piada” com aquelas que eram afrodescendentes, por causa do cabelo, do tom da pele, dos traços físicos.

Senti a necessidade de falar mais sobre essas relações entre alunos no curso que estudava. Havia situações relacionadas à questão racial, no contexto de minha atuação pedagógica que não faziam parte das discussões nos componentes curriculares presentes no Curso de Pedagogia. Estas questões me instigaram a discutir em meu Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), o tema “Preconceito racial na escola” (ABREU, 2006).

Apesar das circunstâncias desfavoráveis, consegui desenvolver e concluir o estudo. A princípio foi difícil desenvolver esta pesquisa, devido a escolha do tema “pouco discutido” ou mesmo “não discutido no curso”. Fiz o levantamento de bibliografia básica, utilizando a internet, o que me possibilitou o acesso a artigos científicos que colaboraram na fundamentação do trabalho. A minha pesquisa referia-se à entrevista de duas professoras de 3ª série do Ensino Fundamental, em que descreviam situações de preconceito racial na

escola. Como resultados da pesquisa, ficou evidenciado que aconteciam essas situações na escola, mas as professoras não interferiam, pois não tinham conhecimento o suficiente para isto, além de não terem estudado sobre a temática no curso superior. Ambas as professoras eram graduadas no curso “Normal Superior”. Esta foi a primeira pesquisa que desenvolvi sobre a temática racial, que foi realizada em uma escola pública da cidade de Altos-PI.

Essa temática inquietava-me principalmente pelo fato de estar fazendo um curso de formação docente e não estudar um único componente curricular que abordasse este conteúdo. Inclusive, ao decidir pesquisar o tema do TCC, tive resistência por parte da professora que estava me orientando, pois afirmava a irrelevância desta discussão. Intrigando-me ainda mais, pois, como poderia não ter importância pedagógica, se estava presente na sala de aula, na relação entre alunos e professores?

Nesse ínterim, a professora da disciplina de TCC e também orientadora me incentivou a pesquisar outro assunto. Sempre destaco isso, quando falo da minha caminhada acadêmica, pois penso que um professor deve incentivar a pesquisa e toda temática tem sua relevância, ainda mais sendo algo que tem relação com nossas origens históricas brasileiras, como é a questão racial.

Após a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, em 2006, cursei uma pós-graduação “Psicopedagogia Clínica e Institucional”, em nível de especialização iniciada no ano de 2007. Ao tempo em que fazia o curso, continuava lecionando na Educação Básica, e era recorrente a presença de relações entre as crianças, sendo atravessadas por deboches, “brincadeiras” e muitas piadas de cunho racista, situações como estas continuavam a me causar incômodo.

Mas tocar neste assunto era difícil para mim, e mesmo compreendendo a importância de lidar com as questões raciais na escola, estava numa condição de impotência. Embora quisesse estudar mais sobre este assunto, não tive incentivo na especialização, por esse motivo, e por uma resistência enorme de nossa professora-orientadora, decidi produzir como trabalho final do curso, o artigo intitulado “A disortografia no 5º ano do Ensino Fundamental” (ABREU, 2008), concluindo estas atividades no ano de 2008.

Nos anos de 2009, 2010 e 2011, atuei como professora no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no município de Altos-Piauí. Dentre muitas experiências, ministrei a disciplina “Metodologia da História” por dois semestres, e desenvolvi com as turmas algumas abordagens referentes à temática racial, por meio de seminários e projetos de intervenção nas escolas. No desenvolvimento das atividades, os discentes criaram livros de pano que contavam histórias, das quais rememoravam a temática

racial, nas turmas de 1º a 5º ano. Os acadêmicos relatavam gostar da experiência pelo fato que as crianças ficavam encantadas com as histórias, e eu me sentia muito feliz por trazer à tona uma temática tão importante para a educação de meu município.

Semanalmente, realizava rodas de conversa sobre as vivências na escola em que lecionava, assim como alguns acadêmicos que faziam alguns trabalhos nas escolas do município também contavam suas histórias e com alguma regularidade, eles comentavam a repetição de tratamentos desagradáveis entre crianças, professores com dificuldades em tratar da questão racial. Ao abordar essa temática, a nossa ideia era incitar os alunos a problematizarem a escola como espaço de formação de cidadãos críticos e conscientes do respeito que deve ser nutrido uns com os outros.

Estas discussões foram despertando o desejo de fazer uma pós-graduação *scripto sensu*. Neste cenário foi materializando-se o meu pré-projeto de pesquisa intitulado “A necessidade de uma releitura sobre a história dos negros no Brasil e sua repercussão na rede pública de ensino do município de Altos (PI)” (ABREU, 2011), que retomava o estudo sobre as relações preconceituosas na escola que desenvolvi durante a graduação, na verdade era a retomada e um desejo de desenvolver uma pesquisa mais aprofundada, com destaque para a questão racial. Participei da seleção de Mestrado em Educação na UFPI em 2011, fui aprovada, e no ano de 2012 iniciei os estudos no curso.

Logo no início do Mestrado, uma vivência que fortaleceu bastante meus estudos sobre a questão racial, foi participar como membro do núcleo de pesquisa, o Núcleo Roda Griô – GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência, um grupo de estudo composto por graduandos, mestrandos, Mestres em educação, Doutorandos e Doutores em Educação, sob a coordenação do Prof. Pós Ph.D. Francis Musa Boakari. O Núcleo tem como objetivo: “[...] ajudar a construir conhecimento explicitamente crítico dos processos identitários e históricos afrodescendentes, das relações de gênero e das educações escolar e social”. As atividades acontecem todas as sextas-feiras, no turno da manhã, com reuniões para estudos e debates, bem como organização de eventos e socialização de pesquisas e de outras experiências educativas, o *site* para visitação das atividades desenvolvidas pelo núcleo é <http://rodagrioufpi.blogspot.com.br/>. Partilhando sobre minha pesquisa no núcleo, e discutindo as questões com os colegas, venho fortalecendo a caminhada científica.

Afastei-me da docência, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Superior, pelo período de dois anos, para dedicar-me aos estudos que o curso exigia. A mola propulsora para ingressar no Mestrado em Educação foram as vivências como docente do Ensino Fundamental, das quais me oportunizaram a observação de situações que denotavam

práticas racistas entre crianças, bem como dificuldades das professoras para interferir nestes contextos. É válido mencionar que as dificuldades, em sua maioria, eram associadas a lacunas que as docentes afirmavam existirem em sua formação superior (ABREU, 2014).

Desde então, venho me questionando se a formação ofertada no curso de formação docente é suficiente para o professor de educação básica no que se refere ao trato com seu aluno (criança ou adolescente). Uma vez que o discente é um sujeito em constante transformação, em que todas as experiências vivenciadas por ele, seja em contexto de escola ou não, vão contribuir para a formação de sua identidade. Trata-se, sem dúvida, de uma construção diária, e, cabe ao professor um preparo contundente capaz de atender as demandas de um ensino que respeite às diferenças.

Em determinadas situações, em contexto de escola, em que uma criança é alvo de “brincadeiras de mau gosto” por ter cabelo crespo, ou pele mais escura, e sofre muitos deboches na escola, não havendo intervenção de nenhum adulto, certamente, vai sentir-se triste, e possivelmente perderá o prazer de estar/ficar na escola, podendo até mesmo evadir-se. Entende-se, desta forma, que situação como esta pode ser evitada se o professor estiver preparado para perceber que não se trata apenas de brincadeira, mas de situações capazes de gerar sentimentos preconceituosos.

A segunda pesquisa sobre situações de discriminação e preconceito racial na sala de aula foi realizada durante o Mestrado em Educação, e também na cidade de Altos-PI (cidade em que trabalhava), por um período de oito meses no ano de 2013, acompanhei a rotina de uma sala de aula, na qual identifiquei uma constância de situações discriminatórias entre crianças do 3º ano do ensino fundamental, e muitas dificuldades por parte das professoras em lidar com isso. Das quatro professoras entrevistadas, apenas uma conseguia intervir nas situações discriminatórias, sobretudo quando se tratava de práticas racistas.

Durante as observações, registrei experiências das professoras ao ministrarem suas aulas e o mais provocativo desta experiência é que as professoras que mais interviam nas questões que denotavam situações em que aconteciam algum tipo de discriminação, eram, justamente, as mais jovens na profissão, pois as que tinham mais tempo na área, diziam não ser necessário abordar essas situações, inferindo que as crianças poderiam ficar ainda mais agressivas. Apresento duas para que possamos atentar o quanto esta temática faz-se presente nas escolas.

Na aula de Matemática, uma imagem de mulheres angolanas no livro didático despertou atenção das crianças, e um menino disse que eram as bonecas assassinas. A professora interferiu pedindo que os alunos fizessem silêncio e discutiu um pouco sobre essa

situação, e uma criança ainda comentou que a professora era melhor do que as mulheres da figura porque era branca. A cena apresenta a influência dos padrões estéticos do que é tido como “bonito” ou como o “feio” e a influência negativa na realidade escolar, o que se torna uma dificuldade para os professores, pois na maioria das vezes, ao surgir questões referentes a um incidente como este, não se avança em uma discussão mais aprofundada (ABREU, 2014).

Em outro momento, na aula de Ensino Religioso, foi discutido o respeito que se deve ter com os irmãos, e um menino relata que alguns colegas o chamam de “macaco preto”, mas a professora disse para ele fazer de conta que não estava ouvindo, que não era com ele. Pediu para as crianças pararem com isso imediatamente. O que esta atitude da professora tem a dizer? Negar pode ser uma estratégia de apagamento, de fingir que não está acontecendo, muitas vezes os professores adotam essa postura, principalmente por não saberem como lidar com a situação.

Ambas as situações retomam para a discussão sobre a formação docente e que tipo de profissional está sendo formado para atuar em sociedade. Por isso, enfatizo que as vivências no Estágio Supervisionado são fundantes para a aproximação da realidade vivida nas escolas. E o que pode acarretar a ausência da discussão sobre a temática racial na formação do futuro professor, não só no estágio, mas durante todo o Curso de Pedagogia. Trago essas vivências da pesquisa realizada no mestrado, porque se assemelham a algumas de minhas experiências como professora de Estágio.

A dissertação apresentada no final do curso, intitulada “Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras” (ABREU, 2014), trouxe como parte do resultado da análise dos dados o entendimento de que as práticas racistas aconteciam entre as crianças com mais frequência do que eu imaginava, causando sofrimento para as vítimas, e as dificuldades para interferir nestas situações variava entre as professoras, cada uma tinha sua maneira particular de trabalhar. Mas algo ficou muito evidente: grande parte da insegurança para atuar diante de práticas discriminatórias na escola estava ligada à formação profissional, pois três destas professoras diziam nunca ter estudado nada relacionado a esse conteúdo na sua formação, apenas uma tinha vivido uma breve discussão, e por coincidência era a que mais fazia interferências positivas sobre os ocorridos (ABREU, 2014).

As lacunas deixadas na formação docente destas professoras, constituíam-se como elementos que dificultavam o diálogo, comprometendo também a discussão sobre o racismo na escola, ocasionando, inclusive a repetição de situações discriminatórias.

Após a conclusão do mestrado em março de 2014, prestei concurso público e em agosto do mesmo ano, comecei a trabalhar como professora no curso de Pedagogia da UFPI, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), na cidade de Picos-Piauí.

1.3 Minhas vivências como docente

Iniciando a experiência como docente na UFPI, ainda em 2014, assumi o componente curricular: Estágio Supervisionado na condição de docente e coordenadora. Foi a primeira vez em minha carreira docente que trabalhei com este componente e encarei como uma oportunidade de interagir com os discentes e professores de Estágio, além dos professores titulares das escolas em que o Estágio era realizado. Vivenciar o Estágio me fez pensar sobre o seu papel na formação do futuro professor.

O estudo que fiz para ministrar e coordenar as atividades referentes a este componente curricular, bem como a rotina e experiências vividas em sala de aula na universidade e nas escolas me motivaram e orientaram para desenvolver esta pesquisa.

No semestre 2014.2, logo que assumi, depois do concurso, ministrei os componentes curriculares “Estágio Supervisionado na Escola I” (PLANO DE ENSINO, CSHNB, UFPI, 2014) e “Estágio Supervisionado na Escola III” (PLANO DE ENSINO, CSHNB, UFPI, 2014). Inicialmente, nas experiências com as duas turmas, eram propostas rodas de conversa para tentar uma aproximação das histórias dos discentes e de suas percepções sobre o Estágio. Eles relatavam, em sua maioria, ter medo desta vivência, como consequência dos relatos dos discentes de blocos anteriores, sobre muitas dificuldades encontradas ao se pisar de fato no “chão da escola”, além de repetirem um discurso comum no Curso de Pedagogia, em que a teoria é uma, e a prática era outra. Essas sondagens foram fundamentais para traçar o percurso das disciplinas, em que foram trabalhados textos que oportunizassem discussões significativas para os discentes.

No “Estágio Supervisionado I”, no segundo semestre de 2014, foi lançada a proposta de serem desenvolvidas pesquisas sobre os espaços não escolares em que o futuro professor poderia trabalhar. Os discentes apresentaram trabalhos que configuraram importantes possibilidades pedagógicas oportunizando diálogos na igreja, no hospital, em um lar de idosos. Nessa experiência foram perceptíveis as várias nuances que o curso de Pedagogia pode trazer para a formação do professor. E no

“Estágio Supervisionado na Escola III”, os discentes realizaram as experiências em turmas de 1º ao 3º ano, em que foram desenvolvidas as fases de observação, planejamento, regência e produção do relatório final juntamente com a produção de diários reflexivos.

Como Coordenadora de Estágio, analisava o andamento dos Estágios, organizava a listagem das escolas em que aconteceriam as observações e regências, verificava os termos de compromisso que eram assinados pelos discentes do curso e diretores das escolas campo de estágio, resolvia problemas encontrados tanto pelos discentes como pelos professores, bem como arquivava os trabalhos finais produzidos em cada turma. Todas as informações anunciadas, anteriormente, eram registradas em relatórios.

Além de coordenadora, na condição de professora orientadora do Estágio, acompanhava parte destes discentes e percebia como o processo desse momento do curso permitia a imersão do graduando no cotidiano da escola, e era comum ouvir queixas das condições físicas da escola, às vezes, das professoras titulares ou das diretoras, mas o apontamento recorrente era em relação à condução da turma.

Os estudos, os debates e as discussões realizadas durante as aulas, na maioria das vezes, não eram suficientes para conduzir os estagiários à realidade da escola, pois a dinâmica deste espaço muda o tempo todo. Supervisionando os discentes, presenciei crianças insultando outras, chamando-as de “macaco”, “picolé de asfalto”, e situações que denotavam muitos tipos de preconceitos, sem intervenções por parte das professoras titulares das turmas e dos estagiários, também. No retorno para a universidade, discutia isto com os discentes, mesmo assim, eram muitas as dificuldades.

Na minha experiência como professora de Estágio, durante a discussão teórica e as vivências escolares, os discentes faziam suas anotações e debates aconteciam na universidade. Após as reflexões e análises, produziam os relatórios que registravam as suas vivências e eram entregues na conclusão do semestre. O que ficou deste semestre como aprendizado para mim, é que os alunos se sentiam realizados com a experiência, mas um pouco frustrados por não conseguirem resolver algumas situações mais complexas nas escolas, inclusive àquelas relacionadas à questão racial.

No semestre 2015.1, ministrei os componentes curriculares “Estágio Supervisionado na Escola II” (PLANO DE ENSINO, CSHNB, UFPI, 2015), “Estágio Supervisionado na Escola III” (PLANO DE ENSINO, CSHNB, UFPI, 2015) e “Estágio supervisionado na escola IV” (PLANO DE ENSINO, CSNNB, UFPI, 2015). Realizados os encontros presenciais, os discentes iniciavam a aproximação com as instituições, desenvolvendo a observação nas escolas, e ao fazerem as primeiras visitas e contatos com os

professores, retornavam para a universidade, algumas vezes, preocupados com o que encontravam, em parte de seus relatos eram mostradas algumas experiências significativas e provocativas sobre a questão das diversidades, dentre elas a questão racial.

A recorrência dos discentes voltarem à universidade para pontuar o que viviam nas escolas durante as etapas do estágio, o que lhes chamava atenção, foi cada vez mais me provocando a desenvolver uma pesquisa que abordasse a questão racial relacionada ao Estágio, para saber o que se percebe, de fato, em experiências de observação, de planejamento, de regência, sobretudo nos escritos dos relatórios finais, o que estas experiências significam para a sua formação docente. Esse contexto me afetou cada vez mais, trazendo o desejo para realizar a referida pesquisa.

Atuando na área de orientação de Estágio, analisando relatos orais e escritos dos discentes, vivenciando experiências das supervisões nos anos de 2014 e 2015, enquanto estudiosa da temática racial, senti a necessidade de fazer esses destaques, por tratar-se de situações recorrentes e presenciei anseios por parte dos estagiários para lidarem com a temática racial nas salas de aula. Por exemplo, por vezes, quando acontecia algum tipo de xingamento, nem a professora titular da sala, nem a estagiária se manifestavam, e quando o faziam, era só para pedir silêncio, em outros momentos solicitavam que as crianças se desculpassem, mas não havia algo mais eficaz, que pudesse abordar com ênfase a discussão sobre a questão racial, era neste ponto que trazia algumas provocações para serem discutidas.

No semestre 2015.2, ministrei os componentes curriculares “Estágio Supervisionado na Escola I” (PLANO DE ENSINO, CSHNB, UFPI, 2015), “Estágio Supervisionado na Escola II” (PLANO DE ENSINO, CSHNB, UFPI, 2015), “Estágio Supervisionado na Escola III” (PLANO DE ENSINO, CSHNB, UFPI, 2015), e “Estágio Supervisionado na Escola IV” (PLANO DE ENSINO, CSNHB, UFPI, 2015), todos estes planos estão, respectivamente, nos Anexos A, B, C e D. Ministrando estes componentes curriculares proporcionou vivências muito importantes e que foram de extrema colaboração para esta pesquisa, que está sendo desenvolvida no doutorado.

Dos três semestres trabalhados, nos períodos apresentados anteriormente, destaco, com maior contundência as vivências do semestre 2015.2, e em particular o componente curricular “Estágio Supervisionado na Escola III” (120 h) (Anexo C). Este componente curricular, mais enfaticamente, foi um fio condutor da realização desta pesquisa, sobretudo pelas vivências que emergiram durante o desenrolar do semestre. Por esta questão, devido ao

tema desta pesquisa, vou me ater a esta experiência, para narrar com maior riqueza de detalhes.

Acompanhar os discentes neste semestre despertou uma reflexão mais profunda sobre a relação entre Estágio Supervisionado, formação docente e relações raciais. Por esse motivo, farei discussões mais enfáticas sobre este período, para que se compreenda melhor de quais afetações estou falando. Para iniciar, apresento a ementa do componente curricular “Estágio Supervisionado na Escola III”:

- A contribuição das Didáticas específicas na formação pedagógica de Professores.
- Desenvolvimento de habilidades de ensino na área das Didáticas.
- Análise dos programas oficiais das Didáticas.
- Análise do cotidiano das salas de aula das Didáticas.
- Análise das experiências vivenciadas na escola, na área das Didáticas.
- Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógica na área das Didáticas.
- Ensino Fundamental: contextualização e problemática.
- Desenvolvimento de habilidades de ensino na Escola Fundamental.
- Análise e avaliação dos programas oficiais do Ensino Fundamental, com base nos princípios teóricos e Parâmetros Curriculares Nacionais.
- Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas no Ensino Fundamental.
- A ênfase deste estágio será no Ensino Fundamental (1º ao 3º ano). (UFPI, 2015, p. 1).

Esta ementa apresenta um panorama dos temas a serem abordados no desenvolvimento do componente curricular ao longo do semestre, que é a base de todo o planejamento de trabalho semestral, a partir do qual são definidos os conteúdos abordados, objetivos que se deseja alcançar, metodologia de desenvolvimento do elemento curricular e o processo de avaliação ao qual os estudantes serão submetidos.

Para tal, foram traçados os objetivos para que os discentes adquirissem subsídios teóricos e práticos da aprendizagem necessários ao desenvolvimento da prática nas classes de 1º ao 3º ano, consolidando a sua profissionalização bem como explorando as competências básicas indispensáveis para a formação docente. O plano de ensino foi discutido pelas três professoras, com a proposta de oferecer aos alunos do VIII bloco (segundo semestre de 2015) do curso de Pedagogia um Estágio de boa qualidade, em que as experiências, advindas da aproximação com a escola, fossem intensas e proveitosas na formação de cada aluno.

Houve preocupação com as questões relacionadas às relações raciais na experiência do Estágio Supervisionado. Destaco que, mesmo assim, foi limitado o debate em sala de aula acerca da temática. As experiências mais significativas emergiram, de fato, quando os

acadêmicos se aproximaram das salas de aula das escolas públicas de Picos. Juntamente com as professoras, priorizei o processo de aprendizagem ao tempo de cada vivência, para isso, o componente curricular foi organizado, como mostra o quadro 1:

Quadro 1 – Carga horária do componente curricular “Estágio Supervisionado na escola III”

ETAPA/ CARGA HORÁRIA	ESPECIFICIDADE
1- 30 H	Fundamentação Teórica: Programação e operacionalização do estágio.
2- 12 H	Contextualização da instituição/observação/entrevistas/planejamento das regências.
3- 40 H	Regência nas instituições de ensino.
4- 4 H	Reflexões referentes aos Diários/ Relatos de experiências/ Produção de texto científico.
5- 10 H	Elaboração/Redação do Relatório Final da disciplina.

Fonte: Plano de ensino, Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB, UFPI, 2015).

Na etapa 1, as discussões eram tecidas em torno do plano de ensino, em que se debatia o que era correspondente a cada etapa do Estágio, iniciando com as discussões teóricas. Eram definidas as escolas em que os estágios seriam realizados, era feita a divisão de alunos e grupos para o cumprimento das atividades, bem como a distribuição de fichas que precisariam ser preenchidas quando os discentes chegassem às escolas.

Os discentes iniciavam na etapa 2 a aproximação com as escolas, realizando a observação delas, entrevistavam professores e planejavam as aulas. Na etapa 3, a mais extensa do elemento curricular Estágio Supervisionado, eram realizadas as regências, em que os discentes ministravam aulas com o apoio e supervisão dos professores titulares das escolas-campo de estágio. Nas etapas 4 e 5, eram preparados os documentos referentes às atividades finais do estágio, em que os discentes produziam seus diários de reflexão e relatórios finais.

Destaco que na etapa de observação, feitos os devidos registros, acontecia o retorno para a universidade, e na turma de 33 discentes, aponto três, aqui nomeadas de Ana, Lúcia e Joana (escolhi codinomes, pois não tenho autorização para apresentar os nomes verdadeiros), que me afetaram ao apresentarem seus relatos de observação.

As discentes, três mulheres, atraíram a minha atenção ao apresentarem em seus relatos uma preocupação/insatisfação com algumas situações preconceituosas que envolviam deboches e piadas entre crianças por motivações raciais. Em escolas diferentes, as discentes mostraram que as professoras não interferiam diante destas situações, e perguntavam se poderiam fazer algo quando iniciassem as regências, ao final dos debates eu e as colegas professoras reafirmamos que a proposta era que os alunos se afetassem com as

observações, despertando-os para intervenções durante as aulas, das quais seriam ministradas sobre a supervisão das professoras titulares das turmas.

As percepções relatadas por estas discentes estão sendo apontadas neste trabalho, por terem sido decisivas na elaboração de meu pré-projeto para participar na seleção do Doutorado em Educação no segundo semestre de 2015. As inquietações das alunas foram visíveis e estas colocaram em seus planos de aula, atividades que seriam desenvolvidas na turma para “tentar” suavizar essas relações preconceituosas.

Esta experiência remeteu minhas memórias à pesquisa que desenvolvi no mestrado em educação no ano de 2013, quando presenciei várias cenas de discriminação entre crianças, inclusive racial, e muitas dificuldades, limitações ou mesmo falta de percepção por parte das professoras para lidarem com as situações.

Dentre as socializações das experiências de observação das três estagiárias, apresento relatos no que se refere à necessidade de formação para que pudessem propor atividades, considerando conteúdos relacionados à temática racial, evidenciando preocupação em abordá-la com as crianças. Algo marcante foi o fato desta preocupação ter partido das discentes, de suas vivências e inquietações/ preocupações, e não por incentivo meu e das demais professoras. As descrições que apresento a seguir são resultados de minhas anotações na época em que ministrei o componente curricular “Estágio Supervisionado na Escola III”, a partir de socializações orais e relatórios escritos pelas discentes.

Na primeira descrição, trago as vivências do estágio de Ana, que estagiou em uma turma de 2º ano. Desde as observações, a aluna relatou que na turma, algumas crianças debochavam de outras, fosse por morar na periferia, por ser mais magra e por serem afrodescendentes, as vítimas eram alvo de situações constrangedoras, e a professora da sala só pedia que as crianças fizessem silêncio. Quando retornou para a Universidade e fez o relato, me perguntou se poderia intervir nestas situações, caso acontecessem em seu período de regência. Prontamente expliquei que a regência era o momento em que lhe permitiria fazer isso. Como essas coisas eram recorrentes, Ana fez “uma oficina” cujo foco era discutir a questão racial, oportunizando todas as crianças a falarem de si, especialmente valorizando a história dos afrodescendentes no Brasil. Durante a oficina, foram produzidos cartazes que destacaram afrodescendentes de sucesso na mídia, na política e na internet. Para Ana, esta experiência promoveu o diálogo entre as crianças, que falaram sobre o assunto, no sentido de valorização da história e cultura afrodescendente. Um fato que Ana também relatou foi o seguinte: um dia o seu pai foi deixá-la na escola em que estava realizando o estágio, e as

crianças não acreditavam nisso, pois diziam que ele era negro e ela era branca, por isso ele não podia ser pai dela; sabiamente, Ana convidou o seu pai para ir à escola, e apresentou-lhe para a turma contando um pouco da história de sua família e de sua história de vida, e as crianças gostaram da experiência. Ao contar isso na UFPI e no seu diário de reflexão, fiquei pensando o quanto Ana me ensinou.

Na segunda descrição, Lúcia apontou que durante a sua observação na turma de 3º ano, percebeu que a professora titular valorizava as crianças mais “sabidas” da sala, eram meninas e de pele bem clarinha, elas eram chamadas para participar das atividades, irem até o quadro, serem ajudantes do dia, coisas que distanciavam outras crianças, principalmente as que moravam mais distante da escola e que tinham pele escura, configurando-se como discriminação e racismo espacial/ geográfico. A estagiária propôs desenvolver em sua regência um miniprojeto no qual seria abordada a questão racial. Dentre outras atividades, levou para a sala de aula uma historinha infantil e discutiu a temática da valorização da cultura afrodescendente, na tentativa de romper com as atitudes de preconceito e discriminações, baseadas na cor da pele ou em alguns traços físicos de descendência sulsaariana africana.

Na terceira descrição, Joana, que, também, fez seu estágio em uma turma de 3º ano, contou-me que durante a etapa de observação presenciou situações que denotavam o preconceito racial entre as crianças, situação constante na sala. Relatou a existência de uma criança cabisbaixa, entristecida porque as demais lhe insultavam de preto e pobre, pois, a beleza era sempre enfatizada pelas características: alto, magro, loiro e de olhos azuis, e tudo o que distanciasse disso, era configurado como “feio”. O posicionamento da estagiária foi construir um planejamento que contemplasse as discussões sobre diversidade racial, mas decidiu apresentar para a professora titular e ela não achou interessantes abordar o assunto, a estagiária enfrentou algumas barreiras. Mas o intuito de Joana foi oportunizar um espaço de diálogo, levantando debates na sala de aula, buscando romper com alguns estereótipos, assim, promoveu rodas de conversa sobre essa situação, destacando o respeito mútuo e a valorização do outro.

Essas experiências contidas nos relatos de observação, planejamento, regência e produção do relatório final do estágio, das três estagiárias supracitadas, aconteceram em turmas de 2º ao 3º ano, no segundo semestre de 2015. Durante todas essas fases de estudo, pesquisa e trabalho docente, a temática racial configurou-se como uma inquietação no sentido de me instigar a pensar sobre o porquê deste assunto ainda não ser trabalhado de forma efetiva nas instituições de ensino.

Mediante a descrição acima, destaco que esta experiência dos relatos me afetou fortemente (LARROSA, 2002), e durante os três semestres (2014.2, 2015.1, 2015.2) ministrando os componentes curriculares do Estágio Supervisionado, as orientações e supervisões do estágio me seduziam promovendo o desejo de desenvolver esta pesquisa. Fui me envolvendo cada vez mais com o tema.

Confesso que pesquisar sobre o Estágio Supervisionado na formação docente referente às relações raciais incita-me a pensar sobre práticas mais transformadoras na vida dos estagiários, sobretudo quando estes têm a oportunidade de estar em sala de aula preparando-se para a uma futura atuação docente. Eu me sentia cada vez mais provocada a discutir o estágio, a ler sobre o estágio e foi surgindo, em mim, o desejo de desenvolver esta pesquisa no doutorado.

Essa provocação fez-me refletir sobre as questões que estavam postas no cenário em que eu estava presente, e este desejo e motivação foram dando corpo a esta caminhada científica. Percebi que desenvolver pesquisa a partir do que estava vivendo seria de grande valia para minha formação como estudante e como professora, tornando o processo mais dinâmico, pois não há razão “[...] para alguém fazer uma pesquisa de verdade, que não seja o amor a pensar, a libido de conhecer. E, se é de amor ou desejo que se trata, deve gerar tudo o que o amor intenso suscita, de tremedeira até suor nas mãos” (RIBEIRO, 2003, p. 125).

Diante da vivência como professora de estágio, no meu campo de atuação docente, observei dificuldades por parte dos professores orientadores (inclusive minha), discentes estagiários e professores titulares das escolas campo em lidar com a abordagem de situações relacionadas à questão racial, isso tem me levado a refletir sobre a situação nos contextos de estágio no curso de Pedagogia, oportunidade em que os acadêmicos se deparam com as mais diversas realidades e diversidades nas salas de aula e a “[...] universidade pode ser instrumento estratégico no equacionamento da problemática de formação de profissionais para atuação com e na diversidade [...]” (MACHADO; BOAKARI, 2013, p. 296), e todas as vezes que levei essa discussão para sala de aula, ouvi quase em coro, os alunos dizerem não ter discutido esse assunto em nenhum momento do curso, e isso me inquietou na época e continua me inquietando. E a partir deste questionamento foi constituindo-se o meu objeto de estudo do doutoramento, que se explicita na abordagem das questões raciais e sua relação com o Estágio Supervisionado na formação docente no Curso de Pedagogia.

Ministrar esses componentes curriculares apontou-me algumas questões: durante os estudos relacionados a estes componentes, os discentes, em sua maioria, apresentavam dificuldades, sobretudo em lidar com situações envolvendo relações conflituosas entre as

crianças, relatavam que na Universidade era ensinado como preparar um plano de aula, como organizar uma rotina escolar, como observar a professora titular, mas lidar com a diversidade, era algo que não acontecia, pelo menos, de forma consistente.

Algo que ficava analisando, na condição de professora do componente curricular Estágio Supervisionado, relacionava-se aos demais componentes curriculares do Curso de Pedagogia, tanto os anteriores, como os que aconteciam ao mesmo tempo em que o Estágio, e o trato das relações raciais. Dessa maneira, foi constituindo-se minha questão central de pesquisa: Quais as relações entre o Estágio Supervisionado, na formação docente no Curso de Pedagogia, e as aprendizagens sobre as questões raciais?

Era comum alguns discentes comentarem que os professores titulares das escolas campo de estágio não faziam “nada” para separar brigas entre as crianças, que elas se insultavam, inclusive com xingamentos de cunho racista.

Essas experiências na docência Ensino Superior foram fortalecendo o desejo de pesquisar o processo formativo dos discentes do Curso de Pedagogia, provocando-me a pensar como estes sujeitos são formados para discutirem as questões raciais na escola. Esta vivência foi a provocação que me trouxe para a realização desta pesquisa. A proximidade com a temática e as visitas às escolas da cidade de Picos fundamentaram esta vivência. Esta parte discutida no trabalho permeou minhas memórias individuais, firmadas a partir de uma memória coletiva social que envolve vivências e grupos dos quais fui e estou inserida.

Destaco os marcos legais brasileiros, por meio de políticas que definem a discussão sobre a questão racial: Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB (BRASIL, 1996), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006), a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), Estatuto da Igualdade Racial, Lei 12.288 (BRASIL, 2010), esses marcos são importantes definidores para a movimentação social, discussões, e ações concretas voltadas à questão racial.

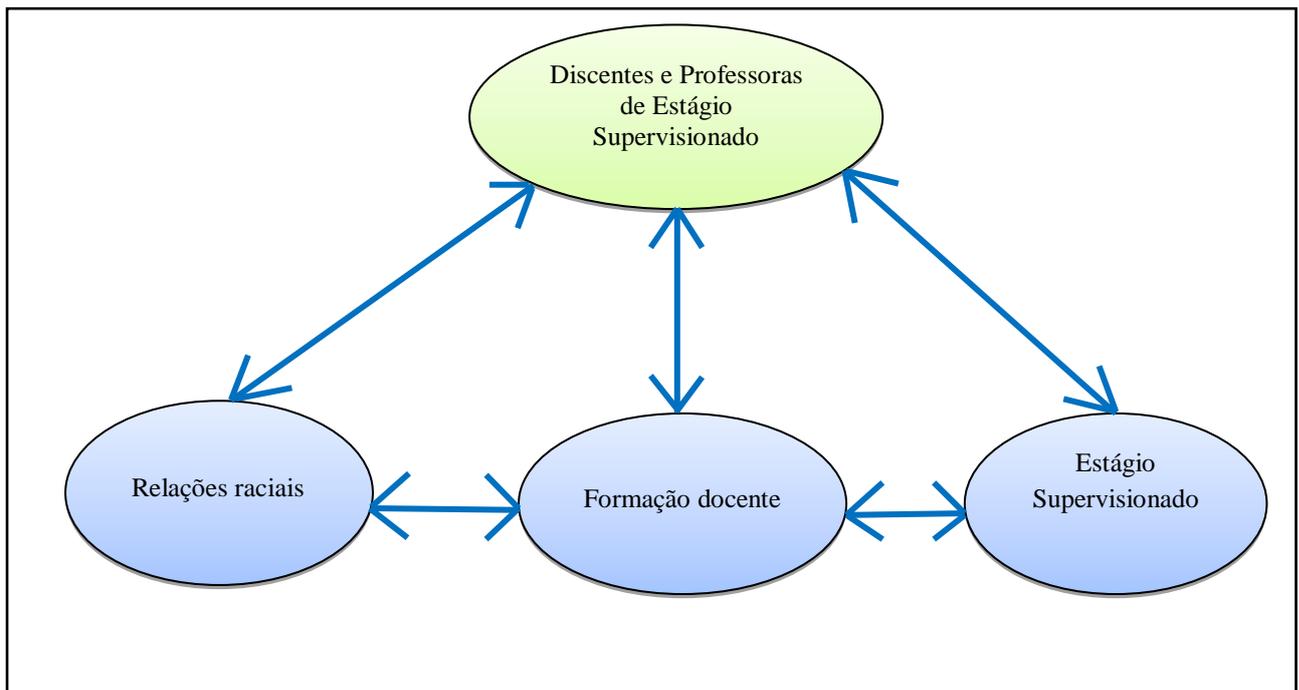
Uma efervescência de ações políticas que, desestabilizam silenciamentos enraizados nos racismos institucionais e fortalecem propostas que apresentam abordagens sobre as questões raciais, dando embasamento para o processo de formação docente. Mesmo sabendo que discutir sobre essas questões, não é suficiente para que mudanças sejam efetivadas seja na formação docente, seja na sociedade, ainda assim servem de um bom começo para as ações públicas – políticas públicas.

Assim, a entrada no Programa de Doutorado em Educação em 2016 é resultado de todas as minhas narrativas. Reitero que ministrar o componente curricular Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia, no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB), e a participação no Núcleo de Estudos Núcleo Roda Griô – GEAfro, foram primordiais para a realização desta pesquisa, que teve como *lócus*, o Campus Ministro Petrônio Portella, na cidade de Teresina- PI. Na sequência apresento a contextualização da pesquisa, definindo e explicando o panorama geral.

1.4 Contextualização da pesquisa

Esta pesquisa emerge das experiências como discente do Curso de Pedagogia, e como professora da Educação Básica e do Ensino Superior. Principalmente, ao acompanhar os discentes nas vivências do Estágio Supervisionado, o estudo despertou-nos um olhar aguçado para as relações raciais e sua discussão na escola e na universidade. Desse modo, o tripé da Figura 1 mostra as categorias centrais da pesquisa:

Figura 1 – Tripé da pesquisa



Fonte: Dados da pesquisa, 2018 e 2019.

O tripé apresentado na Figura 1 é a base que norteia esta pesquisa, buscando compreender o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem sobre as relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia.

Nesta figura, as relações raciais estão ligadas, não somente à formação docente como curso de preparação profissional, mas também, com o Estágio Supervisionado como espaço para aprender mais destas relações entre membros de grupos raciais diferentes, em particular naquele que tange a população brasileira afrodescendente. Estes três elementos do tripé em questão são de interesse particular em termos das compreensões (aprendizagens) possíveis e comportamentos explicitados por parte de grupos de discentes e docentes do Curso de Pedagogia da UFPI durante a fase do Estágio Supervisionado. Entendemos que as relações entre os três elementos básicos, como também, das ligações suas com as interlocutoras da pesquisa não são unilaterais, mas bilaterais uma vez que existe um processo de retroalimentação entre todos estes componentes do tripé deste estudo. Por causa destas inter-relações, acreditamos que a compreensão das informações a serem fornecidas pelas interlocutoras da pesquisa ajudarão a entender não somente o conteúdo pedagógico do Estágio Supervisionado, mas também, o conteúdo de toda a preparação profissional das pessoas que ingressam num curso de pedagogia como é o da UFPI.

As discussões acerca das temáticas: relações raciais, formação docente e Estágio Supervisionado (doravante ES) interessa-nos no sentido de problematizar o desenvolvimento da experiência do ES na perspectiva de formar para a autonomia, para a aprendizagem sobre as relações raciais, como sendo um ponto importante para a construção de vivências mais sensíveis e responsáveis entre os discentes e professores, pensando despertar um processo de ensino e aprendizagem mais interessado nas questões raciais.

Feitas estas considerações, apresentamos a pesquisa do processo de formação docente, na etapa do ES no Curso de Pedagogia, no que se refere à aprendizagem das relações raciais. Nesta etapa do curso, os discentes como profissionais em formação, entram em contato com a realidade das escolas, nas especificidades das salas de aula, tendo a possibilidade de continuar a sua preparação profissional através de vivenciar as atividades educativas escolares no contexto social brasileiro.

O ES na formação docente inclui (pelo menos) dois grupos de sujeitos, que definimos e nomeamos nesta pesquisa, como: Professoras do Componente Estágio Supervisionado (PCES) e Discentes do Componente Estágio Supervisionado (DICES). Ao longo do texto, utilizamos essas siglas para identificar as interlocutoras da pesquisa e evitarmos repetições. A pesquisa teve como interlocutoras: seis DICES e quatro PICES,

todas mulheres, pois, no processo de convite para as pessoas participarem da pesquisa como docentes do componente curricular de ES, só mulheres o ministravam no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) - UFPI; e, em relação aos discentes, somente as mulheres quiseram participar.

A pesquisa foi baseada no entendimento de que o ES, na formação docente no Curso de Pedagogia, oportuniza aprendizagens sobre as questões raciais para os discentes, que possibilitariam o desenvolvimento de estratégias e atividades que abordassem esta temática nas escolas.

Dessa forma, levantamos a questão que orienta esta pesquisa: Quais as relações entre o Estágio Supervisionado, na formação docente no Curso de Pedagogia, e as aprendizagens sobre as questões raciais?

O objetivo geral volta para a necessidade de compreender o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem sobre as relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia. Com este propósito, buscamos: 1) Identificar algumas vivências das DICES referentes às questões raciais durante a formação docente; 2) Analisar o envolvimento das DICES com as questões raciais ao cursarem o componente curricular Estágio Supervisionado; e, 3) Caracterizar as experiências referentes às questões raciais, que as PCES relataram ao ministrarem o componente curricular Estágio Supervisionado.

Esses objetivos traçados guiaram a pesquisa, pois foi possível desenvolver atividades necessárias para acessar as informações, bem como realizar a análise dos dados referentes ao tema de pesquisa.

Com esse direcionamento, o objeto de estudo explicita-se no tratamento das questões raciais no Estágio Supervisionado durante a formação docente no Curso de Pedagogia.

Este estudo trata das relações raciais e sua abordagem na formação docente, refletindo especificamente, a partir das experiências do Estágio Supervisionado, do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, no Campus Petrônio Portella, Teresina-PI.

Retomamos ao tripé do estudo para ligarmos objeto com os objetivos da pesquisa, no sentido de percebermos a inter-relação que permeia todos estes elementos, e, a partir daí, delineamos o tipo de pesquisa, os procedimentos e os instrumentos para realizá-la.

Esta pesquisa tem abordagem de caráter qualitativo. Trata-se de uma pesquisa narrativa autobiográfica, no sentido de que as interlocutoras contaram suas histórias na experiência formativa. Para desenvolvê-la, realizamos conversas pedagógicas, que foram conversas que, pedagogicamente, explicávamos para as interlocutoras alguns pontos da

pesquisa, para explicar sobre o trabalho que seria realizado, apresentando objetivos, metodologia e objeto de estudo da pesquisa. Após esse primeiro contato, foram trabalhados os questionários com questões abertas, e posteriormente foram produzidas as cartas pedagógicas, as quais conceituamos como cartas que foram escritas com a intencionalidade de contar histórias referentes ao aprendizado das relações raciais na formação docente, durante o ES. Desenvolvemos também a análise documental de alguns textos legais, como as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, Resoluções, leis e documentos referentes ao ES, Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Pedagogia da UFPI.

Realizamos a pesquisa no Campus Ministro Petrônio Portella, Teresina- PI, pelo desejo de analisarmos experiências formativas em uma realidade diferente daquelas que vivenciamos no Campus Senador Helvídio Nunes de Barros, Picos- PI. Necessitamos manter distanciamento do local em que trabalhávamos para aprender com experiências de outro grupo de pessoas.

Dessa maneira, justificamos esta pesquisa pela necessidade de viabilizar interesses em desenvolver mais estudos sobre as relações raciais, tendo em vista que é uma prerrogativa legal, ética, política e social, e os discentes precisam compreender de forma contínua e consistente a temática racial. Desconstruir os racismos, entre nós, é também uma dívida deste sistema de escolarização para que, em circunstâncias diárias de contexto das salas de aula, os futuros professores tenham habilidades e competências pedagógicas para se posicionarem, a partir de um conhecimento fundamentado na valorização e no reconhecimento das experiências afrodescendentes capazes de ressignificar o pensamento monocultural ainda presente, fortemente, nas escolas brasileiras. É relevante procurar saber se a temática está sendo tratada no ES como espaço com características singulares para estas aprendizagens visando melhor compreender mais dimensões da preparação de futuros profissionais das escolas no curso de Pedagogia.

Discutir as relações raciais na formação docente do Curso de Pedagogia, neste trabalho, é chamar atenção para as vivências de discentes e docentes na universidade. É apontar o ES como espaço para novas aprendizagens, como também, evidenciar quais saberes e fazeres (conhecimentos) são apropriados ao longo do curso, denunciando as relações opressoras presentes na organização curricular de um curso ao mesmo tempo em que argumentamos pela necessidade e importância do estudo e aprendizado das relações raciais neste contexto formativo. Vale ressaltar que a discussão da temática racial como parte da formação docente, particularmente o desenvolvimento de atividades voltadas à aquisição de mais e outros saberes durante o ES no tocante as relações raciais brasileiras

será reconhecimento explícito da importância desta questão para muitas pessoas. Há exigências legais e recomendações oficiais. Entretanto, é preciso saber o que de fato poderia estar acontecendo numa instituição como a UFPI, no período formativo de profissionais das escolas públicas onde a maioria das crianças-adolescentes-adultos ainda estuda.

Nessa perspectiva, estruturamos esta tese em 7 seções, assim definidas com o propósito de anunciar o percurso das reflexões e o encadeamento de ideias que direcionaram o trabalho.

Nesta seção 1, intitulada “Introdução”, abordamos questões referentes à sociedade brasileira, descrevemos as histórias desta pesquisadora, desde a graduação em Pedagogia, o desejo por estudar a temática racial até ingresso no doutorado, elucidando a construção do objeto de estudo, e apresentando explicações básicas para a contextualização da pesquisa.

As seções 2, 3 e 4 referem-se ao tripé desta pesquisa: relações raciais – formação docente – ES. Na segunda seção, o primeiro ponto do tripé: “Dialogando sobre as relações raciais”, abordamos as relações raciais brasileiras, a discussão sobre a legislação e o levantamento de pesquisas realizadas em nível nacional e no PPGEd referentes ao tema. Na terceira seção, o segundo ponto: “Abordando a formação docente”, discutimos sobre a formação e suas concepções, brevemente explicando sobre o curso de Pedagogia da UFPI, enquanto espaço formativo. Referente à quarta seção, o terceiro ponto do tripé: “Explicitando o Estágio Supervisionado”, apresentamos discussões acerca de sua compreensão, situando-o na legislação e no Curso de Pedagogia da UFPI, além de trazer pesquisas realizadas sobre o tema do estágio a nível nacional e no PPGEd.

Na seção 5, intitulada “Caminhando nos trilhos da pesquisa”, explicamos a parte metodológica da pesquisa. Explicitamos que é uma pesquisa narrativa e fornecemos algumas informações sobre o contexto empírico, os dispositivos definidos para acessar as informações referentes ao objeto de pesquisa. Tratamos também das conversas pedagógicas, dos questionários, da análise documental e das cartas pedagógicas, além de descrever as interlocutoras.

Na seção 6, intitulada “Análise dos dados”, apresentamos as análises das narrativas escritas pelas DICES e PCES em suas cartas pedagógicas, que tiveram como norteadoras as unidades temáticas de análise: Estágio Supervisionado: concepção e contribuições na aprendizagem das relações raciais; Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado; e Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia, as quais tiveram como embasamento de escolha a relação com a natureza do problema, o objeto de estudo e os objetivos.

Na seção 7, intitulada “Conclusões como inconclusões”, expomos as considerações gerais e nossas impressões sobre a experiência vivida nesta pesquisa, nas quais destacamos a necessidade de continuarmos falando, desenvolvendo e apresentando pesquisas sobre a temática racial, sobretudo nas vivências do ES, com o propósito de uma formação docente cada vez mais comprometida com um ensino transformador.

Resumindo...

Iniciamos a nossa pesquisa desenvolvendo o contexto em que foi constituída e como surgiu nosso objeto de estudo. Refletimos sobre nosso país, particularizando a questão racial e a população afrodescendente. Descrevemos nossas experiências como discente e como docente, apontando as maneiras como a discussão da temática racial foi permeando nossos caminhos.

Na contextualização da pesquisa, apresentamos os elementos fundantes deste trabalho, chamando atenção para o tripé que conduz essa caminhada e que num processo de retroalimentação as categorias: relações raciais, formação docente e ES norteiam a realização da pesquisa que teve como interlocutoras as discentes e docentes do Curso de Pedagogia da UFPI.

Nesse sentido, traçamos estas questões que de fato podem ser bem maiores que esta pesquisa atual – são questionamentos que subjaz tudo que envolve as educações brasileiras: Qual a necessidade de estudarmos as relações raciais em uma pesquisa de Doutorado em Educação? Quem são as pessoas interessadas em desenvolver essas pesquisas que envolvem a temática racial?

Na seção a seguir, discutiremos sobre as relações raciais, transitando por alguns aspectos legais na educação escolar e apresentamos teses elaboradas por outros pesquisadores/ as que também abordam a temática racial.

2 DIALOGANDO SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS

Nesta seção, discutimos elementos pertencentes ao tema das relações raciais. Inicialmente, apresentamos o contexto explicativo do conceito de raça e de relações raciais no país, compreendendo-as como relações enraizadas na vida social de indivíduos, grupos e classes. Em seguida, temos a abordagem da legislação nacional, explanando leis que foram promulgadas em meados dos anos 2000, e sua aplicação na educação escolar.

Expomos, também, pesquisas realizadas em nível nacional no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no PPGEd da UFPI. Este levantamento tem o intuito de oportunizar a leitura de outras pesquisas que têm preocupação com a temática racial, e a partir daí, conseguirmos melhor compreensão desta temática.

2.1 Explicando a questão racial brasileira

Falar sobre a temática racial exige uma postura epistemológica de valorização do povo e da sua própria história, tarefa esta que demanda explicações básicas dos termos e das categorias envolvidos. Neste sentido, iniciaremos com explicações voltadas à raça.

Nesta pesquisa, raça é definida seguindo a explicação de Guimarães (1999) ao esclarecer que, no contexto brasileiro, vigora o conceito de “raça social”, uma ideia complexa, uma vez que não necessariamente trata de elementos biológicos, mas de construções socialmente elaboradas que servem de “[...] formas de identidade baseadas numa ideia biológica errônea, mas eficaz socialmente, para construir, manter e reproduzir diferenças e privilégios” (GUIMARÃES, 1999, p. 153). A questão não é biológica, mas de uma referência sociológica com implicações complexas e negativas para as pessoas de descendência africana, e de fato, para toda a sociedade.

O conceito de “raça”, por si só, torna-se explicativo no que se refere à realidade social e política; pois, além de ser uma construção social, é, também, uma categoria de dominação e exclusão, presente nas relações entre pessoas pertencentes aos diferentes grupos raciais que se estabelecem e que são permeadas por práticas discriminatórias. Para Munanga (2003), o conceito de raça é carregado de ideologia e, como toda ideologia, esconde algo não proclamado: a relação de poder, de dominação e de exploração exacerbada. Assim, argumenta que a palavra raça é etno-semântica e tem um sentido político

e ideológico, pois é determinada pela estrutura global social e pelas relações de poder que governam essas estruturas.

Gomes (2005) reforça que “raça” pode ser compreendida como construção social, política e cultural, produzida nas relações raciais e de poder ao longo do processo histórico. “Não significam, de forma alguma, um dado da natureza. É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças. Isso significa que, aprendemos a ver negros e brancos como diferentes na forma como somos educados e socializados” (GOMES, 2005, p. 49), a tal ponto que torna-se comum o aprendizado sobre as desigualdades raciais. E, desde pequenos, muitas vezes antes de chegar na escola aprendemos qual grupo é tido como dominante, detendo o poder na sociedade brasileira. Munanga (2003) defende que o conceito de raça se encontra presente nas representações e nos imaginários coletivos que hierarquizam indivíduos baseados em critérios espúrios, justificando o racismo entre pessoas de origens diferentes.

Neste trabalho, discutimos sobre as relações raciais tomando como base o conceito abordado por Cashmore (2000, p. 485), que, ao definir estas relações, situa-as como uma categoria das relações sociais que, apesar de entrar em controvérsia com as estruturações biológicas contidas nas Ciências Naturais, não pode ser percebida como relações raciais que ocorrem entre grupos biológicos distintos, mas sim como “[...] relações entre grupos que empregam a ideia de ‘raça’ na estruturação de suas ações e reações entre si”. As desigualdades frequentemente manifestam-se nos estereótipos e nas intolerâncias polarizadas em torno dos grupos sociais, como é o caso do fator raça.

As relações raciais na formação da sociedade brasileira referem-se aos fenômenos referentes às relações sociais que envolvem afrodescendentes, preconceito racial, discriminação e a história-consequências da escravização. Essa discussão visa compreender que, muitas vezes, essa temática, ao ser abordada na escola, até na universidade, vem, em grande parcela, associada a práticas preconceituosas, discriminatórias ou racistas.

E no dia-a-dia, nós, afrodescendentes seguimos lutando, para, na visão de Boakari (2011), pelo menos, ter uma vida digna, tentando escapar das discriminações causadas pelo racismo. Isso acontece porque as leis antirracistas ainda não funcionam como deveriam. Resumindo: a escravidão até hoje não foi abolida.

Em nosso país, o racismo acontece de modo muito particular: ele afirma-se por meio de sua própria negação. Mas as pesquisas atestam que, no cotidiano, nas relações de gênero, na educação básica, no mercado de trabalho e na universidade, o grupo dos

afrodescendentes ainda é o mais discriminado, vivendo em situação de desigualdade racial quando comparados com outros segmentos raciais do país (GOMES, 2005).

Para dar seguimento, é importante compreender melhor acerca do que se trata o racismo: é a crença, a ideologia de que os membros de um grupo racial possuem características, habilidades ou qualidades específicas superiores às outras; já o preconceito racial é toda e qualquer forma de expressão que discrimina uma pessoa por considerá-la inferior ou menos capaz, e existe na humanidade há muitos anos não só no Brasil, mas no mundo todo; quanto à discriminação refere-se ao tratamento injusto ou negativo de uma pessoa ou grupo por ela pertencer a certo grupo (como etnia, idade ou gênero), é o preconceito ou racismo em forma de ação. E neste contexto ainda temos o “racismo à brasileira”, que é um tipo de racismo que quer passar despercebido, faz de tudo para não ser notado e quando se apresenta, procura ser mascarado por intenções outras, sendo cruel com sua vítima mascarando sua existência, negando a sua própria presença. São atos racistas mascarados pelos seus agentes.

Assim, desigualdade social no país, chega a ser escamoteadora, pois desde crianças, a maioria dos afrodescendentes têm oportunidades diferenciadas, e “[...] no cotidiano brasileiro e nas páginas policiais, entre os desempregados, subempregados e trabalhadores menos qualificados, encontram-se os maiores contingentes de afrodescendentes” (BOAKARI, 2011, p. 197), o que se pode esperar de uma sociedade racista, sobretudo em termos de educação? Que políticas foram ou são promulgadas para promover mudanças neste quadro?

Nesta discussão, destacamos um evento que marcou, politicamente, o mundo na luta contra o racismo, a “III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, realizada de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001, em Durban, África do Sul, configurando-se como um movimento para entender como o racismo historicamente tem operado no mundo.

Um tema como o racismo, uma problemática à tona na realidade brasileira e mundial, emergiu na sua dimensão global, e na Conferência foi abordado, enquanto construção histórica que vem influenciando o modo como a riqueza e o poder distribuem-se, tanto no interior das sociedades como entre as nações, à luz da ampla e variada gama de entrecruzamentos das discriminações raciais.

Na “Declaração da III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata”, discutem-se nas Questões gerais (BRASIL, 2001), as principais situações em que o racismo acontece, sobretudo quando

referenciadas às vítimas que sofrem múltiplas e agravadas formas de discriminação. A Conferência teve como prioridade a luta global pelo combate ao racismo, oferecendo oportunidade histórica “[...] para a avaliação e identificação de todas as dimensões destes males devastadores da humanidade visando sua total eliminação através da adoção de enfoques inovadores e da promoção de medidas efetivas em níveis nacionais, regionais e internacionais” (BRASIL, 2011, p. 9). Estas questões apresentadas pelos representantes demonstram a preocupação na erradicação do racismo, por compreendê-lo como um mal devastador da humanidade.

A Conferência também classificou, sem nenhuma ação definida, a escravização e o tráfico de escravos como crimes contra a humanidade. No Brasil, deu início à discussão e à implementação de políticas de ação afirmativa, que tendem a alocar recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão no passado ou no presente, tratando-se de medidas que têm como objetivo combater discriminações, aumentando a participação de minorias no processo político, no acesso à educação, saúde, emprego, bens materiais, redes de proteção social e/ou no reconhecimento cultural. O evento em Durban concluiu que as ações afirmativas devem incentivar a participação igualitária de todos os grupos raciais nos setores cultural, educacional, político, econômico e no acesso aos serviços judiciários e policiais.

Além da Conferência, é importante destacar que desde as primeiras pesquisas realizadas pelos Censos do IBGE, há dados que mostram a desigualdade social que permeia o Brasil, mas citamos o Censo realizado em 2010, porque cita mais recentemente as quantidades das populações, em que são enfatizadas as “raças/ cor: preta, parda e branca”, para proporcionar um comparativo entre afrodescendentes e eurodescendentes. As categorias: preta, parda, e branca são construções preconceituosas que precisam ser entendidas como sendo referências aos grupos afrodescendentes e eurodescendentes respectivamente.

Na Tabela 4, são apontadas as taxas de analfabetismo entre estes grupos e fica evidenciada a diferença entre os grupos raciais:

Tabela 4 – Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por cor ou raça, segundo as Grandes Regiões – 2010

REGIÃO	RAÇA/COR – %		
	PRETA	PARDA	BRANCA
NORTE	16,80	11,30	7,90
NORDESTE	22,60	20,40	15,00
SUDESTE	8,90	7,30	3,80
SUL	9,60	9,40	9,60
CENTRO-OESTE	11,90	8,10	5,20

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010). Categorias usadas são eurocêntricas e racializadas, preconceituosas.

A partir dos dados apresentados, fica evidenciado que as maiores porcentagens de analfabetismo estão concentradas na cor chamada “preta” e somando-se aos de cor “parda”, configuram o grupo, que nesta pesquisa é chamado de afrodescendente. Fica notório que em todas as regiões brasileiras, existem mais analfabetos pertencentes a este grupo. Diante dos dados, percebemos o quanto está refletido a desigualdade no campo educacional, o que se pressupõe que se há mais analfabetos afrodescendentes, estes terão menos possibilidades de ascensão social em todo o país, ficando à mercê de uma sociedade preconceituosa. Na Tabela 5, está apresentada a distribuição das pessoas que frequentaram a escola:

Tabela 5 – Distribuição das pessoas de 15 anos a 24 anos de idade que frequentavam escola, por cor ou raça, segundo o nível de ensino frequentado – Brasil – 2010

RAÇA/COR	NÍVEL DE ENSINO FREQUENTADO				
	FUNDAMENTAL	MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- EJA	TOTAL
PRETA	49,1	36,6	12,8	1,5	100,00
PARDA	50,8	34,6	13,4	1,3	100,00
BRANCA	49,0	19,1	31,1	0,8	100,00

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2010). Categorias de raça/cor são rótulos históricos e discriminatórios.

O grupo de afrodescendentes, chamadas preta e parda, por uma ignorância historicamente instituída, assemelham-se em todos os níveis de ensino registrados. Já o

grupo de eurodescendentes, auto-declarado branco, por causa de uma ideologia racista secularmente mascarada, apresentou maior oportunidade em frequentar o ensino superior e um grupo menor na alfabetização de jovens e adultos (EJA). Nesse sentido, é importante realçar que na EJA, grande parte do público atendido é de afrodescendentes, que por questões econômicas e necessidade de trabalhar, não tiveram a possibilidade de estudar na idade mais adequada.

No Censo da Educação Básica, realizado em 2015, foi apresentado o perfil da EJA no Brasil, que contabilizou 3.491.869 estudantes no país, sendo que 63% estavam matriculados no Ensino Fundamental e 37% cursavam o Ensino Médio. Deste total, vejamos alguns dados relevantes na tabela 6:

Tabela 6 – Perfil da EJA no Brasil, segundo cor ou raça

COR OU RAÇA	QUANTIDADE	PORCENTAGEM
PRETOS E PARDOS	1.237.366	36%
BRANCOS	533.605	15%
INDÍGENAS	26.451	1%
AMARELOS	10.882	0,3%
COR NÃO DECLARADA	1.487.167	43%

Fonte: Censo da Educação Básica (2015). Categorias de raça/cor são rótulos históricos e discriminatórios.

Embora seja marcante a presença da população afrodescendente nos bancos escolares da EJA, isso não vem garantindo planejamentos pedagógicos que estejam, de fato, comprometidos com a transformação deste grupo ou com a diminuição do contingente de afrodescendentes que permeiam esta realidade.

Os dados apresentados nas tabelas 4, 5 e 6 demonstram a taxa de analfabetismo, a distribuição de pessoas que frequentaram a escola, e traços do perfil da EJA no Brasil, e reforçam, estatisticamente, como a população afrodescendente tem condições mais limitadas no que se refere ao acesso à educação. Essa diferenciação reflete na fase adulta no acesso ao emprego, pois, uma pessoa que teve menos possibilidades de estudar, provavelmente, terá condições menos favoráveis para conseguir um trabalho que traga um razoável rendimento financeiro.

De acordo com o que está posto pelo Censo de 2010, o número de afrodescendentes que ingressaram na universidade, é inferior ao número de eurodescendentes, e é visto “[...] como natural o negro não entrar nos programas de pós-graduação” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 1), por que isto acontece? Desde o início da vida escolar, o grupo que mais sofre

discriminação, que, geralmente têm menos condições financeiras e menos avanço na escola é o grupo de indivíduos, preconceituosamente, rotulados de pretos e pardos, chamados na nossa pesquisa, de afrodescendentes. “Examinando o histórico de cerca de dois mil mestres e doutores negros existentes no país, vemos que a faixa etária das candidaturas e os regimes de trabalho estão fora dos perfis privilegiados pelas políticas e pelos programas de pós-graduação [...]” (CUNHA JÚNIOR, 2013, p. 1), percebe-se que as diferenças impostas pela classe dominante são realmente “divisores de águas”.

A cultura afrodescendente como parte integrante da grande cultura brasileira precisa ser vista, valorizada, e estudada nas escolas e universidades como legislam as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL 2003; 2008), pois, mesmo na época da escravização, esta condição não foi aceita com passividade, como exemplo existiram os quilombos. Aguiar (2018) discorre sobre uma história que não é contada, na qual não se reconhecem as contribuições dos afrodescendentes.

Os esquecimentos ou negações acerca dos afrodescendentes impedem que aprendamos sobre as relações raciais nas dimensões educativas, comprometendo a construção de saberes e aprendizados que agreguem questões culturais relacionadas aos afrodescendentes nos currículos escolares. Isso afeta desde a Educação Infantil até a Pós-graduação. Por exemplo, na formação docente, esta discussão ainda é pontual no que se refere à cultura e história brasileiras, que “[...] não é realizada na forma completa e satisfatória, como seria simples e natural. Deveríamos estar, reconhecidamente, em todos os capítulos, tendo em vista a nossa participação constante em todos os setores da cultura, em todos os momentos da história” (CUNHA JÚNIOR, 2005, p. 254), não é uma questão de “fazer favor”, trata-se do real contexto histórico, que precisa ser contato e estudado, para que aconteçam aprendizagens entre os sujeitos.

Observando a sua potencialidade, o estudo das relações raciais problematiza a “[...] construção de estratégias educacionais que visem a uma pedagogia antirracista e à diversidade- promotora de igualdade racial- como tarefa de todos(as) os(as) educadores(as), independentemente do seu pertencimento racial” (BRASIL, 2006, p. 125), incitando discentes e professores a aprenderem sobre as relações raciais, e, para tal, a prática precisa estar relacionada com a realidade da escola bem como o contexto social que a circunda.

Nesse sentido, reiteramos que o racismo repercute negativamente na sociedade, seja pelo viés social, político ou econômico. Porém, no Brasil há forte negação sobre admitir ser racista, e acontece a fuga desta experiência, atribuindo-se ao “mito da democracia racial” e a “miscigenação” (CUNHA JÚNIOR, 2013), funcionando como máscaras, sustentando-se o

silenciamento desta realidade, tanto no âmbito de acesso quanto na produção cultural. Nessa discussão, trazemos ainda mais dados do IBGE sobre condições socioeconômicas dos grupos da população brasileira. Os dados, datados, ainda contêm mensagens importantes visando melhor entendimento da situação racial nesta sociedade multirracial desde os seus primórdios.

Tabela 7 – Indicadores sobre as condições socioeconômicas, segundo cor ou raça

COR OU RAÇA	INDICADORES		
	RENDA MÉDIA DO TRABALHO PRINCIPAL (EM R\$)	ANOS MÉDIOS DE ESTUDOS DA POPULAÇÃO ACIMA DE 15 ANOS DE IDADE, (EM ANOS)	ESPERANÇA DE VIDA AO NASCER, (EM ANOS)
BRANCOS	916,29	5,5	74,0
PRETOS	419,92	4,0	67,6
PARDOS	449,12	3,9	68,0

Fonte: Censo Demográfico (IBGE, 2000). Categorias de raça/cor são rótulos históricos e discriminatórios.

Os dados apresentados na tabela 7 mostram as disparidades ainda existentes quando se fala das oportunidades entre afrodescendentes e eurodescendentes. No que se refere à renda média, o grupo dos eurodescendentes têm uma média salarial em torno de R\$ 916,29, que é o dobro do que recebem os afrodescendentes, uma média entre R\$ 419,92 e R\$449,12. O que está diretamente relacionado com os anos médios de estudo destes grupos, que no caso dos afrodescendentes têm uma média de 4 anos de estudo, enquanto os eurodescendentes têm 5,5 anos de estudo. E, até mesmo a expectativa de vida é menor para o grupo dos afrodescendentes, sendo de 68 anos, segundo o Censo do IBGE.

Todas as tabelas expostas neste trabalho apresentam as diferenças existentes entre os grupos raciais, e, podemos associar a isto o racismo que assola o país e que não é coisa do passado não, é algo muito presente na nossa sociedade. Munanga (2003) explica que no século XX, o racismo tomou forma de racismo moderno e seu uso tem sido generalizado, relativizado a um conjunto de pessoas pertencendo a uma mesma categoria social. Para o autor, o uso popular do racismo qualifica qualquer atitude, ou comportamento de rejeição e de injustiça social como racismo, e que acontece cotidianamente, e que, às vezes, tentamos negar a sua existência.

Dessa maneira, destacamos que para lutar contra o racismo, primeiro, há que se querer fazê-lo, buscando a reeducação de si, das famílias, dos profissionais da educação, das

universidades, e da sociedade como um todo. Gomes (2005) afirma que para esta nova educação é preciso estudarmos, realizarmos pesquisas e compreendermos mais sobre a história da África e da cultura afro-brasileira, para aprendermos sobre a ancestralidade africana no Brasil, compreendendo como esta faz-se presente na história do povo brasileiro.

Neste contexto, apresentamos alguns dispositivos legais e outros que foram promulgados, reconhecendo juridicamente a notoriedade da temática racial no país e, que tornaram inconstitucional a sua ausência na educação escolar. Concluímos a seção apresentando algumas produções científicas desenvolvidas sobre questões raciais no intuito de mostrar que outras pessoas têm estudado esta problemática brasileira.

2.2 Dispositivos legais relacionados à discussão da questão racial

Nesta parte do trabalho, discutimos a legislação e os principais dispositivos oficiais que enaltecem a força da discussão sobre a temática racial, o que legitima e determina que as instituições abordem a temática, principalmente escolas e universidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), demarca no título sobre educação, que esta abrange todos os espaços sociais, o que envolve os mais variados conhecimentos que podem ser construídos, abrangendo a aprendizagem das questões raciais e outras questões importantes na educação. Os estudos sobre a temática racial oportunizam a construção de saberes que valorizam a descendência africana no país. Com este aprendizado, será possível combatermos o racismo nas teias sociais, seja na economia, na ciência ou na educação.

Um dos objetivos do ensino fundamental, que está disposto no art. 32, inciso III da LDB, é “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores [...]” (BRASIL, 1996), conferindo à escola, a responsabilidade de instigar seus alunos a conhecerem valores ligados a comportamentos éticos, relacionando com a valorização da questão racial na formação do sujeito, nesta sociedade multirracial.

Após a promulgação da LDB de 1996, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que no volume de n. 10 intitulado “Pluralidade cultural e Orientação Sexual-Temas transversais”, na sua 1ª parte destaca que “[...] tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão” (BRASIL, 1997, p. 21).

Assim, consideramos os PCNs como um documento importante e que se apresenta como mais um referencial que dá suporte à escola no sentido de valorizar a história do país, destacando também a valorização dos afrodescendentes. Compreendemos as suas orientações, mas de fato pouco se fez para a efetivação de suas propostas. Entendemos que, trabalhando com a ideia de transversalidade, é possível pensar em temas geradores como estratégia de lidar com temáticas mais diversas na escola, inclusive oportunizando uma discussão mais enfática sobre o racismo e o tema das discriminações.

Apontamos parte do legado que foi promulgado para a discussão destas questões, como é o caso da Lei n. 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que entrou em vigor para alterar “[...] a Lei n. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’”, e passa a vigorar acrescida dos seguintes Arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
 § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003).

O percurso desta normatização insere-se em um processo de luta pela superação do racismo na sociedade brasileira. Necessário destacar que o processo que foi desencadeado até a promulgação desta lei, tem como protagonistas o Movimento Negro e os demais grupos e organizações partícipes da luta antirracista. Revelando também muitas dificuldades para serem postas em prática, iniciativas e ações afirmativas na educação básica brasileira, entendidas como uma forma de correção de desigualdades históricas que incidem sobre a população afrodescendente em nosso país. O nosso entendimento sobre a Lei n. 10.639/03 é de que as proposições impostas enfatizam a importância e a necessidade do estudo da temática racial nas instituições de ensino tanto públicas como privadas, e deveriam ser mais conhecidas por todos os profissionais que compõem a escola, pois a lei chegou em uma boa

hora, mas não tinham profissionais preparados e hoje 16 anos depois, essa dificuldade ainda existe.

Para que os espaços acadêmicos, escolares e sociais sejam mais justos, é necessário lutar contra qualquer tipo de discriminação e preconceito racial. No ano de 2008, a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) alterou a Lei 10.639/2003 para incluir “no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” (BRASIL, 2008, p. 1). Um marco na história do país, por trazer a obrigatoriedade deste estudo sobre afrodescendentes e indígenas.

No que se refere à implementação das Leis n. 10.639/03 e 11.645/08 e a formação docente, são muitos os desafios. Há que se destacar a necessidade de ratificar a relevância de um consenso de ações entre as redes de ensino; agências de financiamento de pesquisas, de regulação e avaliação e com as agências de formação inicial e continuada. Essa interlocução deveria ser enfrentada a partir dos indicadores sociais e educacionais referentes à educação brasileira. Especialmente para o estabelecimento de ações efetivas que consubstanciem os investimentos realizados em todos esses setores, principalmente, no tocante à implementação da legislação de forma “enraizada” nos currículos de formação em todos os níveis de ensino.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (CNE/CP nº 3) foram instituídas por meio da Resolução n. 1 de 2004 (BRASIL, 2004), que regulamentam a alteração da LDB, visando oferecer respostas, principalmente na área da educação, às necessidades da população afrodescendente,

[...] no sentido de políticas afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e de valorização de sua história, cultura e identidade [...], tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos. (BRASIL, p. 10, 2004).

Estas DCNs (BRASIL, 2004) têm como meta a valorização do direito dos afrodescendentes, assim como de todos os cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, orientados por professores com formação para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e discriminações, sensíveis e capazes de conduzir a reeducação das relações entre diferentes grupos raciais. São políticas voltadas para a educação, no sentido de melhorar a qualidade de ensino, propondo processos formativos transformadores e imbuídos de desejo de mudança, no sentido de romper com quadros de discriminação que

ocasionam desigualdades sociais, aumento da pobreza e desemprego, principalmente, envolvendo a população brasileira afrodescendente.

Desse modo, por mais que ainda tenhamos resistência em relação ao teor de todas as leis instituídas no que se refere à questão racial, e por mais que o seu cumprimento ainda esteja aquém do esperado, Gomes (2005) destaca que é preciso reconhecer que elas têm causado impactos e inflexões na educação escolar brasileira, como: ações do MEC e dos sistemas de ensino no que se refere à formação de professores para as questões raciais; novas perspectivas na pesquisa sobre relações raciais, no Brasil; visibilidade à produção de intelectuais afrodescendentes sobre as relações raciais em nossa sociedade; inserção de docentes da educação básica e superior na temática africana e afro-brasileira; ampliação da consciência dos educadores de que a questão racial diz respeito a toda a sociedade brasileira, e não somente aos afrodescendentes; e entendimento do trato pedagógico e democrático da questão racial como um direito.

Nesse contexto, trazemos a apresentação da Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial. No seu art. 11, parágrafo 2 determina que “[...] o órgão competente do Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo [...]” (BRASIL, 2010, p. 4), promovendo a formação que priorize as relações raciais. No art. 11, é determinado “[...] nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, é obrigatório o estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil, observado o disposto na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2010, p. 4).

Destacamos também a importância da Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012 que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e define no Art. 3º:

A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:

- I - dignidade humana;
- II - igualdade de direitos;
- III - reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
- IV - laicidade do Estado;
- V - democracia na educação;
- VI - transversalidade, vivência e globalidade; e
- VII - sustentabilidade socioambiental.

Enfocando o III princípio- “reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades” (BRASIL, 2012), é evidente que a valorização dos estudos sobre a questão

racial, sendo reconhecida a questão das diferenças não é apenas uma questão de escolher abordar estes temas, mas diz respeito a uma definição que está imposta em lei, e que todas as pessoas têm que seguir como princípio norteador.

Assim, ao abordarmos o estudo das relações raciais, pensando na docência pautada nas leis que contribuem para mudanças sociais, “[...] oportuniza um processo de ensino e aprendizagem bastante produtivo e ainda estará contribuindo para uma formação que problematiza questões sociais, como o racismo, discriminação, preconceito e o respeito aos Direitos Humanos” (ALVES; VIEIRA, 2015, p. 5), mas é importante compreender que as leis por si só, não impõem transformações efetivas, é preciso que as pessoas se disponham a compreender sua importância para, de fato, efetivá-las.

A partir deste comprometimento, é que, a problemática do racismo, por exemplo, pode ser mais enfatizada na tentativa de erradicá-la. Porém, é tão ampla, que afeta todas as áreas sociais e educacionais. Sobre isto, Cunha Júnior (2013, p. 69) discute que ao se estudar no curso de formação docente, o componente curricular História da Educação, há “[...] um desserviço ao não registrar e não problematizar a presença dos afrodescendentes nos sistemas educacionais e nas ideias sobre educação anterior aos anos 50 do século passado [...]”, se isto não é estudado nos cursos de formação de professores, se esta problemática não é discutida, como estes poderão compreender o processo histórico? Onde vão aprender sobre esta temática para multiplicarem o assunto? Pensar o estudo das relações raciais, é assumir uma postura política do resgate das raízes históricas brasileiras.

O racismo tem sido naturalizado, baseando-se principalmente no que se refere aos aspectos fenotípicos, por isso, pensar, mudar e realizar outras abolições faz-se mais urgente e necessário. Inquietações emergem diante toda essa problemática: E na escola, de que modo o racismo manifesta-se, propaga-se? Qual o papel do professor para lidar com esta realidade? Como lidar com isto, se os eventos escolares são potencializadores de estigmas sociais, seja por meio de músicas, brincadeiras ou historinhas?

Outro ponto importante para dialogar neste contexto trata-se do decreto da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014), que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências, que determina na meta 7: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (BRASIL, 2014, p. 61), determinando algumas estratégias para tal, dentre estas, a estratégia 7.25 que estabelece:

Garantir nos currículos escolares conteúdos sobre a história e as culturas afro-brasileira e indígenas e implementar ações educacionais, nos termos das Leis nos 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e 11.645, de 10 de março de 2008, assegurando-se a implementação das respectivas diretrizes curriculares nacionais, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e a sociedade civil. (BRASIL, 2014, p. 65).

O PNE (2014) apresenta esta preocupação da implementação dos estudos referentes à temática racial e indígena, enfatizando a necessidade de um envolvimento coletivo para que a mudança aconteça de fato nos currículos escolares. É importante reiterarmos a legitimidade das normativas apresentadas neste trabalho, que estão fundamentados em documentos legais, legitimando no processo de ensino a aprendizagem da temática racial como um norteador de estudos e debates.

Destacamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores de Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015), que por tratar-se de formação de professores e estar pontuando a importância da questão racial, é apresentada nesta parte do trabalho, pois no Art. 8, discorre que o (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior, deverá estar apto (a) a:

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (BRASIL, 2015, p. 8).

Analisando apenas estes dois incisos das novas DCNs, fica evidenciado que há a preocupação com a temática racial, sobretudo com os egressos da formação inicial e professores em início de carreira. O documento define que os cursos de formação deverão garantir nos currículos os conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, como a diversidade étnico-racial, entre outras. Considerando a identidade do professor da educação básica, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência (BRASIL, 2015).

Tendo em vista que a formação deve ser continuada, sempre há possibilidades de aprender sobre o assunto, buscando a superação do racismo, exclusão social, contribuindo para a formação de cidadãos mais preparados para lidar com as diferenças e atuar na sociedade com mais equidade. A partir deste debate sobre a questão legal na abordagem da temática racial, sinta-se convidado a pensar sobre essa reflexão proposta por Boakari, Silva e Machado (2016, p. 507):

Você já analisou a lista de matérias curriculares, lista de elementos do currículo de seu curso/programa de graduação/pós-graduação? Quantos elementos curriculares (*por favor, não “disciplinas” na sua “grade curricular”*) referentes às afrodescendências e africanidades e educação foram encontrados para lhe ajudar na sua formação de professor/a ou profissional de educação brasileira numa sociedade cuja população é majoritariamente afrodescendente? Quantas/os afrodescendentes fazem parte de seu programa como professoras/es e orientadoras/es, ou até como discentes, numa região de população cuja maioria é de descendentes africanas/os?

Seria possível responder a estes questionamentos? O que eles significam? O que as leis promulgadas conseguem efetivamente fazer em termos de mudanças sociais para que se pense um país menos desigual? Mesmo com as proposições definidas, ainda é difícil trabalhar, efetivamente, com os alunos questões que se referem à condição econômica, questão racial, preconceito, exclusão, diferença, enfim, todas as questões que comprometem diretamente a sua formação. Sobretudo porque há necessidade de professores cada vez mais preparados para lidarem com estas temáticas.

Assim, nesta seção intentamos para debate sobre a importância do estudo das relações raciais no Brasil. E neste contexto de discussão sobre os estudos que abordam a temática racial, traçamos uma breve relação com a formação docente, principalmente por esses dois pontos serem parte do tripé desta pesquisa. Mostramos as relações de pertinência no que se refere a compreender o contexto social de nosso país e a necessidade desta abordagem no processo em que o futuro professor está se preparando para atuar na realidade da sala de aula, espaço onde vai encontrar muitas individualidades referentes não só à temática racial, mas a outras questões também.

De fato, tem-se pesquisado mais sobre as relações raciais nos últimos anos, e esses dados são um chamamento para a reflexão sobre a necessidade de estudar a temática no processo de formação docente. Pontuando a importância das leis instituídas para a urgência em discutir a questão racial no contexto formativo, é que evidenciamos a riqueza de analisar no próximo tópico o que as pessoas estão escrevendo e pesquisando sobre a temática racial.

2.3 Algumas pesquisas relacionadas às questões raciais no campo educacional

Durante a construção do percurso epistemológico desta pesquisa, fizemos buscas de trabalhos que trouxessem inquietações semelhantes no que se refere à temática racial. Realizamos uma busca de pesquisas em nível nacional, ao qual recorremos ao banco de teses da CAPES, que proporcionou o levantamento de trabalhos realizados em diferentes regiões brasileiras, também fizemos a busca no *site* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, em nível de Doutorado em Educação.

Esse levantamento foi proposto para tecer relações com a referida pesquisa de doutoramento e perceber semelhanças ou distanciamentos entre as produções, sobretudo trazendo as temáticas referentes às relações raciais, no que se refere à formação docente no Curso de Pedagogia.

Destacamos que o recorte temporal escolhido para fazer este levantamento de teses de Doutorado em Educação, foi definido entre os anos de 2014 a 2018, por corresponder ao período de cinco anos, metade de uma década, o que configura um tempo relevante de produções científicas, para serem analisadas.

Fizemos um levantamento de teses de Doutorado em Educação, em nível nacional, no banco de teses do *site* da Capes [<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>]. Escolhemos este *site* por disponibilizar em seus arquivos, teses realizadas em todo o país. Desta maneira, foi possível ter uma quantidade significativa de trabalhos para analisar. Para fazer a busca, utilizamos como guia de busca, a seguinte expressão “O estudo das relações raciais no Curso de Pedagogia”, entre os anos de 2014 e 2018.

Foram localizadas aproximadamente 1000 teses, dentre as quais foram selecionadas as que mais se aproximaram de nossa pesquisa que estuda a aprendizagem das relações raciais, na formação docente, nas experiências do ES, e considerando a questão racial, tivemos como resultado um total de 24 trabalhos, que estão dispostos no quadro 2. Para facilitar a análise, as produções foram organizadas de modo cronológico:

Quadro 2 – Teses defendidas entre os anos de 2014 e 2018 no banco de teses da CAPES, referentes à temática racial

TESE	AUTOR (A)	ANO	UNIVERSIDADE
1- “Antirracismo e educação: uma análise das diretrizes normativas da UNESCO”	Ana Cristina Juvenal da Cruz	2014	Universidade Federal de São Carlos
2- “Relações Raciais: a pesquisa na Pós-Graduação em Educação no Brasil (2005- 2010)”	Maria do Socorro Ribeiro Padinha	2014	Universidade Federal do Pará
3- “Infância, Educação Infantil e Relações étnico-raciais”	Marlene de Araújo	2015	Universidade Federal de Minas Gerais
4- “Os sentidos oriundos dos enunciados sobre a educação para as relações étnico-raciais presentes nas teses de Doutorado em Educação (2000-2010)”	Renata Waleska de Sousa Pimenta	2015	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
5- “Diretrizes curriculares para o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena: implementação e impactos na formação, saberes e práticas de professores de história iniciantes (Mato Grosso, Brasil)”	Oswaldo Mariotto Cerezer	2015	Universidade Federal de Uberlândia
6- “Relações étnico-raciais e Educação Infantil: dizeres de crianças sobre cultura e história africana e afro-brasileira na escola.”	Nara Maria Forte Diogo	2015	Universidade Federal do Ceará.
7- “‘Vozes Negras’ na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)”	Gustavo Henrique Araújo Forde	2016	Universidade Federal do Espírito Santo
8- “Crianças negras em escolas de ‘alma branca’: um estudo sobre a diferença étnico-racial na educação infantil”	Edmacy Quirina de Souza	2016	Universidade Federal de São Carlos
9- “Afrocentricidade, educação e poder: uma crítica afrocêntrica ao eurocentrismo no pensamento educacional brasileiro”	Ricardo Matheus Benedicto	2016	Universidade de São Paulo
10- “Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo”	Waldete Tristão Farias Oliveira	2017	Universidade de São Paulo
11- “Educação para as relações étnico raciais no Brasil: um termômetro”	Ruth Meyre Mota Rodrigues	2017	Universidade Estadual de Campinas
12- “Ações para implementação da Lei 10.639/03: a (des) consideração da identidade híbrida do negro contemporâneo”	Juciene Silva de Sousa Nascimento	2017	Universidade Federal do Espírito Santo
13- “Políticas de Ação Afirmativa: implicações na trajetória acadêmica e profissional de afro-brasileiros/as cotistas egressos/as da UEMS (2007-2014)”.	Ana Luísa Alves Cordeiro	2017	Universidade Católica Dom Bosco

Quadro 2 – Teses defendidas entre os anos de 2014 e 2018 no banco de teses da CAPES, referentes à temática racial (Cont.)

14- “Dez anos de cotas na UFRGS: um estudo das ações afirmativas na perspectiva do acesso, permanência e empoderamento dos alunos negros diplomados”	Eliane Almeida de Souza	2017	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
15- “Mulheres de um Quilombo e seus processos de socialização com as crianças”	Gisely Pereira Botega	2017	Universidade Federal de Santa Catarina
16- “Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de cursos de Pedagogia”	Verônica Moraes Ferreira	2018	Universidade de São Paulo
17- “Diversidade étnico-racial na Educação Infantil: análises de um sistema privado de ensino adotado por uma rede pública municipal”	Thais Regina de Carvalho	2018	Universidade Federal do Paraná
18- “A Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais”	Vanessa Regina Eleuterio Miranda	2018	Universidade Federal de Minas Gerais
19- “Representações dos personagens negros e negras na literatura infantil brasileira”	Mônica Abud Perez de Cerqueira Luz	2018	Universidade Nove de Julho
20- “Modos de re (existir), de (res) sentir: mulheres negras e relações raciais na educação”	Viviane Inês Weschenfelder	2018	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
21- “Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais: estudo sobre as produções científicas do período de 2003-2013”	Nicelma Josenila Brito Soares	2018	Universidade Federal do Pará
22- “Educação das relações étnico-raciais: processos educativos decorrentes de uma intervenção com africanidades”	Aline de Souza Denzin	2018	Universidade Federal de São Carlos
23- “Educação das relações étnico-raciais na creche: espaço-ambiente em foco”	Aretusa Santos	2018	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
24- “Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba: o livro como direito à promoção da igualdade racial”	Rita de Cássia Moser Alcaraz	2018	Universidade Federal do Paraná

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 20 abr. 2018.

As teses citadas no quadro 2, trazem a abordagem da temática racial no âmbito das relações raciais nas referidas pesquisas, fato que chama atenção é que neste universo de mil (1000) teses, apenas vinte e quatro (24) abordaram a “temática racial”, totalizando 2,4%, uma porcentagem que causa estranhamento, no que se refere à quantidade de trabalhos acadêmicos que tratam da problemática racial numa sociedade de tantas leis contra o racismo. Como pode se negar a própria raiz brasileira nas pesquisas que vão contribuir para a educação do país, deste sendo multirracial e repleto de desigualdades sociais baseadas no fator de pertencimento racial?

Dentre as 24 teses localizadas, três foram selecionadas para uma breve discussão, abordando a temática e os pontos de semelhança com esta referida pesquisa, tendo em vista que se discutiram a temática racial e a formação docente.

A pesquisa de Oliveira (2017) teve o propósito de compreender como a temática racial se tornou um dos componentes estruturantes do currículo da educação infantil e de que forma passou a integrar a proposta curricular de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), da cidade de São Paulo. A pesquisa comprometeu-se em buscar possíveis respostas aos seguintes questionamentos: como a diversidade étnico-racial foi introduzida e constituiu-se como uma temática no interior da EMEI selecionada? Em que medida, a diversidade étnico-racial compõe a proposta curricular da unidade educacional investigada e as práticas educativas com as crianças? Qual o papel desempenhado pelas lideranças formais (diretora, assistente de direção e coordenadora pedagógica), nesse processo de formulação curricular? De que maneira foram encaminhadas as atividades formativas com a equipe? A investigação, de natureza qualitativa, caracterizou-se como um estudo de caso único. Os dados colhidos revelaram que as práticas educativas realizadas nessa EMEI demonstram o compromisso da gestão em trazer para o currículo a história e cultura africana e afro-brasileira. De outro lado, emergiram desafios relacionados à precariedade da formação inicial das professoras, culminando com o despreparo delas para a mudança de suas práticas, de modo geral, e, particularmente, quando se trata da temática das relações raciais. Estes resultados coadunam com as investigações desta pesquisa, no sentido de perceber a importância de estudar as relações raciais durante a formação docente.

A segunda pesquisa trazida para discussão tem autoria de Miranda (2018), com o objetivo de analisar aspectos de um currículo de formação inicial de professoras da educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, tendo como foco a formação docente para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais. Trata-se de um estudo de caso cujo lócus de investigação foi a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instituição que

se destaca no meio acadêmico pela existência de diversas atividades ligadas à questão racial, seja no âmbito da militância e atuação política de parte de sua comunidade acadêmica, seja na produção e na difusão de conhecimentos sobre a temática, em suas atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. O estudo centrou-se nos currículos do Curso de Pedagogia (modalidade presencial), tendo como preocupação analisar como se dá a preparação de professores para o trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais, na formação inicial, bem como os interesses e as relações de poder envolvidas nas decisões e ações institucionais e de seus docentes para materializar esse percurso/aspecto formativo. A análise se concentrou no conjunto de documentos curriculares relativo ao curso em questão e nas percepções e nos sentidos atribuídos, por parte dos professores e por estudantes do curso, à formação para trabalhar com a Educação das Relações Étnico-Raciais e, conseqüentemente, ao currículo. Este trabalho dialoga com esta pesquisa no sentido de investigar os professores e os estudantes no Curso de Pedagogia, analisando como se dá o processo de formação docente, sobretudo no que refere às questões raciais.

A terceira pesquisa, autoria de Alcaraz (2018), atenta para a análise de livros de literatura infantil disponibilizados pelo Programa de leitura do Município da cidade de Curitiba (PR) em interface com o Programa Nacional Biblioteca da Escola. O objetivo consiste em analisar a política do livro infantil no município de Curitiba e possíveis interlocuções com as políticas de promoção de igualdade étnico-racial, Leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteraram o Art. 26- A da LDB, para as crianças da educação infantil (pré-escola). O discurso de uma amostra de livros escolhidos pelas/para as crianças têm discurso muito mais focado no padrão branco como norma de humanidade, operando ideologicamente para estabelecer hierarquia racial. O letramento literário racial ofertado pelos discursos dos livros analisados permanece a operar no silenciamento, invisibilização das pautas referentes às questões raciais e ao desconsiderar livros com estereótipos de não brancos a percorrer livremente nas bibliotecas e atua no fortalecimento de contextos que favorecem a hierarquia racial. Uma pesquisa relacionada à literatura infantil e os marcos que a mesma ainda reforça, assim como em toda a sociedade brasileira que sofre com a valorização da branquitude. Situação que também se faz presente na universidade e na literatura que norteia as teorias ensinadas, como é o caso de minha pesquisa que se refere à formação docente e os aprendizados referentes às relações raciais.

As três pesquisas tratando das questões raciais e o processo de formação inicial de futuros professores para a sua atuação na escola, demarcam um espaço significativo na produção científica no tocante às relações raciais na academia, porém, existe uma lacuna no

que se refere à abordagem de nosso trabalho, referindo-se ao tripé de nossa pesquisa: Relações raciais, formação docente e ES. Por isso, reiteramos a nossa contribuição no sentido de tecer provocações acadêmicas e epistemológicas na produção de saberes na pós-graduação e na graduação, demonstrando relações de poder questionáveis e que possam ser transformadas para mudar a realidade.

Um segundo levantamento foi realizado no nosso Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, em nível de Doutorado, que tem como linha de pesquisa “Formação Docente e Prática Educativa”, e para tal definição foram levadas em consideração a experiência e as afinidades teóricas dos docentes do Programa, o elevado número de Dissertações defendidas e a produção científica dos docentes permanentes.

Na referida linha de pesquisa, são discutidas as seguintes temáticas: Memória e história da educação; Teorias de formação; Estudos psicossociais; e, Educação e diversidade. Essa tendência de distribuição da linha básica se torna visível a partir dos campos de pesquisa dos professores do Programa. O Curso de Doutorado em Educação da UFPI tem os seguintes objetivos:

- Qualificar educadores e pesquisadores de alto nível, comprometidos com o avanço do conhecimento científico e tecnológico na área de Educação, com o exercício da pesquisa, da extensão e das atividades profissionais docentes nos diferentes níveis da educação formal e não formal;
- Estimular a produção e a socialização do conhecimento científico na área de Educação por meio da publicação de pesquisas em diferentes meios de divulgação científica;
- Contribuir para a análise e reflexão crítica acerca da realidade educacional local, regional, nacional e internacional;
- Produzir conhecimentos científicos, considerando os planos filosóficos, epistemológicos, éticos, sociais, históricos e culturais da pesquisa em educação. (UFPI, 2018).

Analisando os objetivos do curso, nota-se que a abrangência é ampla, com abertura para variadas temáticas de pesquisa. Partindo desta observação, apresentamos um levantamento das teses produzidas no PPGEd. Das produções que constam no *site* do programa, registramos 70 teses defendidas (Apêndice D) entre o ano de 2014 e 2018. Neste universo de teses defendidas, apenas quatro abordam a temática racial, sob a supervisão do mesmo orientador. No ano de 2014, foram defendidas 11 teses de doutorado, em nenhuma foi abordada a temática racial.

Em 2015, foram defendidas 8 teses, das quais destaco uma que abordou a temática racial: **“Gênero e raça da educação a distância: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?”**, de Raimunda Nonata da Silva Machado. Esta tese

investiga quais significados foram produzidos sobre as noções de gênero e raça no Curso de Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), desenvolvido pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na modalidade de educação a distância, no período de 2011 a 2013, destacando suas implicações na formação ou não de uma nova cultura de práticas educativas de formação docente.

A pesquisa supracitada analisa os significados de gênero e raça em três redes: a) A primeira trata da ontologia histórica do século XXI e de nós mesmos. É uma visão retrospectiva de experiências individuais em diálogo com as pressões políticas e sociais; b) A segunda aborda o recorte epistemológico e metodológico qualitativo na lógica dialética. Usa a etnografia (interpretação da interpretação), aplicada à ambientes virtuais, a interdisciplinaridade e produz dispositivos analíticos de processos e produto, visando à análise dos significados de gênero e raça de dez cursistas/docentes dos polos de Caxias, Codó e Humberto de Campos, e por fim, c) A rede de ruptura e continuidade, caracteriza o curso GPP-GeR em suas dimensões institucional, pedagógica, sociopolítica, cultural e tecnológica e argumenta sobre as implicações dos significados de gênero e raça na produção de intervenções políticas e epistemológicas na prática educativa de formação docente.

Sinaliza ruptura com os pensamentos “substancialistas” e “abissais”, mediante atitudes próprias de “intelectuais engajados”. Destaca a atuação destes intelectuais marcada por condições de invisibilidades e silenciamentos quanto à produção de conhecimentos de gênero e raça, já que não se integra na lógica ainda positivista da ciência moderna. Essas implicações consistem na ampliação de acesso, participação e intervenções, produzindo uma “nova cultura”, cujos significados estimulam e fortalecem os docentes a abandonarem seu isolamento quase absoluto na epistémê europeia, aprofundando os tensionamentos entre continuidades e rupturas ou vice-versa, cujas experiências podem incentivar novos questionamentos para saberes renovados, sendo imprescindível o cuidado com a sua publicidade.

No PPGEd, a tese de Machado (2015) foi a primeira a abordar a temática racial, provocando, em suas conclusões, o pensamento de que abordar esta temática em um curso formador poderá ampliar um leque de possibilidades para construir subversão epistemológica, como atividades humanas e movimentos de (trans) formação docente e dos sujeitos envolvidos no contexto de aprendizagens (MACHADO, 2015).

No ano de 2016, foram apresentadas dez pesquisas, e nenhuma delas traz a abordagem da temática racial. No ano de 2017, foram defendidas 25 teses de doutorado no PPGEd, dentre estas, destaco uma que aborda a temática racial: **“Educação social e escolar,**

além da luta pela terra: o Quilombo de Sítio Velho, Piauí”, de Ariosto Moura da Silva. O trabalho foi desenvolvido no município de Assunção do Piauí, tendo como espaço delimitado a comunidade remanescente de quilombo Sítio Velho.

A tese da pesquisa demonstra que os processos de educação social e escolar, desenvolvidos na/pela/para a comunidade, utilizam vários tipos de mediação, linguagens, práticas culturais, estratégias pedagógicas e recursos didáticos para consolidar o pertencimento racial como forma de potencializar a coesão interna da comunidade. O pesquisador investigou como as políticas educacionais baseadas nos elementos raciais contribuem para a compreensão dos processos de educação social e escolar como forma de potencializar a coesão interna da comunidade quilombola para além da narrativa comum da luta pela posse da terra.

Os resultados obtidos no trabalho de campo demonstram que a educação escolar trabalha numa perspectiva colonizadora de formas excludentes e normativas; de proximidades e distanciamentos entre práticas educativas e os conteúdos do currículo escolar. A pesquisa reforça a necessidade de o quilombo continuar contando e recontando suas histórias das mais variadas formas possíveis; transformar as práticas docentes limitadas ao domínio de métodos e técnicas de ensino em práticas emancipadoras e transformadoras como a atitude de rompimento com os silenciamentos da escola sobre o racismo, proporcionando a integração/ permanência da cultura local no currículo escolar.

No ano de 2018, foram defendidas cinco teses, dentre as quais destaco duas que abordaram a temática racial: (i) **“Práticas de avaliação da aprendizagem e questões raciais: experiências em uma escola municipal de Teresina-PI”**, de Elenita Maria Dias de Sousa Aguiar. Esta investigação teve como objeto de estudo a Avaliação de Aprendizagem direcionada a questões raciais e educação, no contexto que tratem de homens e mulheres descendentes de africanos. Como tese de doutoramento partiu da seguinte questão de pesquisa: as práticas de professoras/es relacionadas à avaliação da aprendizagem são marcadas por questões raciais? Buscou compreender de que forma as práticas educativas de professoras do Ensino Fundamental, no que se refere à avaliação da aprendizagem, consideram as questões raciais.

Realizou a investigação com base na abordagem qualitativa, tendo uma escola pública como campo de investigação, a partir do qual obteve acesso às informações por meio de observação, análise documental e agrupamento de questões. Como resultado, a pesquisa aponta que a maioria das professoras não reconhece que há discriminações na sua

sala de aula; desconhecem os documentos legais que orientam a prática educativa que atenda ao trabalho educativo com as questões raciais.

Quanto à segunda, o tema foi (ii) **“Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais”**, de Leudjane Michelle Viegas Diniz Porto. Para a realização da pesquisa, emergiram as seguintes questões: como a educação profissional, que tem forte tradição na valorização da educação voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho capitalista, relaciona-se com a proposta da educação para as relações raciais? De que modo os documentos institucionais trazem essa abordagem? Essas indagações conduziram ao objetivo geral de compreender como o Instituto Federal de Educação do Maranhão (IFMA) lida com as exigências da educação para as relações raciais considerando o que regem os documentos legais e institucionais referentes à Educação Profissional e Tecnológica.

A tese, como embasamento acadêmico que direcionou esta pesquisa foi a de que a colonialidade presente nos corpos e nas mentes faz com que a abordagem das relações raciais estabeleça, quando muito, relações fronteiriças representando a possibilidade de questionar a colonialidade na tentativa de enfrentar o racismo. As fontes de informações para a realização da pesquisa foram documentos institucionais e entrevistas realizadas com docentes, gestoras e gestores do IFMA. Este estudo revelou possibilidades de fronteiras questionadoras das relações raciais na Educação Profissional Tecnológica, bem como expôs a força do racismo no cotidiano do fazer institucional como um aspecto que faz parte da racialização das relações de poder advindas com a colonização e reinventadas com a colonialidade.

Analisando cada uma das quatro teses apresentadas logo acima, constatamos que a abordagem, no que se refere à formação docente, práticas educativas e educação profissional, contribui significativamente na construção de novos saberes na área de formação, sobretudo no que se aproxima do aprendizado das relações raciais.

A tese de Machado (2015) provocou-nos a pensar que o estudo da temática racial, como um dos motes condutores do processo de aprendizagem, pode contribuir significativamente para a aprendizagem, deste conteúdo, durante as vivências do ES, proporcionando uma formação docente mais preocupada com as questões sociais.

Com a pesquisa de Silva (2017), destacamos a necessidade de se trabalhar com práticas emancipadoras no sentido de romper com quaisquer práticas de preconceito, e isso

pode acontecer sim, nas vivências do ES, momento em que os discentes podem colocar em prática o que têm aprendido ao longo do curso.

Aguiar (2018) provoca-nos no sentido de perceber em sua pesquisa, que nas avaliações, algumas professoras do ensino fundamental não consideram as questões raciais, e na formação de futuros professores, isto tem sido considerado? Reflexão que me faz pensar em contexto formativo que precisa estar mais preocupado com a temática racial.

Porto (2018) estimula a compreensão no que se refere à educação profissional para atender a necessidade do mercado de trabalho capitalista, e como as questões raciais estão envolvidas nessa formação. Assim, leva-nos a refletir sobre como tem sido o papel do ES, e como a formação docente está preparando estes futuros professores? São questões como estas, que permeiam e provocam ainda mais o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao longo destes cinco anos (2014-2018) de pesquisas realizadas em nível de Doutorado no PPGEd, foram produzidas 70 teses, destas, somente quatro abordaram a temática racial, apenas 5,7% da produção científica foi relacionada com a temática, e todas orientadas pelo mesmo professor. Por que um assunto que contribui para a compreensão da formação da sociedade brasileira ainda é tão limitado nestas pesquisas científicas do PPGEd? Além disto trazem uma lacuna em relação às experiências do ES, e justamente neste elemento, nossa pesquisa traz contribuições para que possamos refletir sobre esta experiência formativa.

Sobre esta questão, Boakari, Silva e Machado (2016) enunciam que a população nacional e estadual ainda não está totalmente representada nestes estudos, no que se refere à representação da população afrodescendente. Por quê? Neste sentido, os referidos autores compreendem que é necessário existir várias vozes, para que se entenda a natureza complexa e a necessidade de fazer práticas de desconstrução do racismo. Por isso, a necessidade de apontar estas quatro pesquisas realizadas no PPGEd, enquanto convite para serem analisadas, além de oportunizar novos trabalhos motivados a partir destas produções.

Trazendo à baila o estudo desta temática, esperamos contribuir para a universidade, despertando a continuidade do estudo sobre a temática racial, na graduação, no mestrado, no doutorado. Para Boakari, Machado e Silva (2014, p. 16), “[...] precisamos desenvolver um movimento capaz de construir alternativas epistemológicas ao conhecimento colonial. Uma possibilidade seria evidenciar e comparar experiências que não deixam de ser visíveis, mas, muitas vezes, são ignoradas”.

Desse modo, neste trabalho atual são abordados os seguintes elementos do tripé: Relações raciais, formação docente e ES, na tentativa de provocarmos no PPGEd e em toda

a comunidade acadêmica novas reflexões, estimulando o diálogo sobre este tripé com questões e problematizações para futuras atividades curriculares e de pesquisas.

Assim, este apanhado de trabalhos de pesquisa que diretamente tratam de aspectos referentes ao segmento afrodescendente da população brasileira reforça a pertinência do estudo em tela, além de ratificar o alerta de que é preciso vigiar e contribuir para essa discussão na academia, mais especificamente no Curso de Pedagogia, pois a narrativa sobre as relações raciais pode exercer grande poder sobre a formação, dependendo da maneira como está sendo abordada.

Resumindo...

Apresentamos o conceito de raça, esclarecendo que a mesma se refere a uma construção social, política e cultural, produzida nas relações raciais. Nesta pesquisa, o entendimento é de que as relações raciais se referem aos fenômenos referentes às relações sociais que envolvem afrodescendentes, preconceito racial, discriminação. Discorreremos sobre os dispositivos como a LDB, a Lei n. 10.639/03, a Lei 11.645/08, as Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Etnicorraciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, que fortalecem as discussões da temática racial no país. Apresentamos também, o levantamento de pesquisas referentes a temática racial. Neste sentido, convidamos você leitor para pensar um pouco: qual a relação entre toda essa discussão sobre a temática racial e a formação docente? Por que é necessário estudar criticamente e problematizar esta discussão no processo de formação dos futuros professores que atuarão nas escolas de educação básica?

Na seção seguinte, explicamos alguns dos elementos e das considerações importantes sobre a preparação profissional das pessoas que pretendem trabalhar em escolas de ensino fundamental.

3 ABORDANDO A FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção, apresentamos uma discussão referente à formação docente, destacando o desdobramento do processo formativo dos profissionais que atuam na escola. Inicialmente, são elencadas as concepções acerca da formação docente, no que se refere aos modelos de professor que foram constituídos historicamente.

Na sequência, descrevemos o contexto geral em que se realiza a formação docente, bem como os propósitos desta experiência. O contexto social exige que os professores estejam cada vez mais capacitados para lidar com a sala de aula, tendo em vista que os desafios são inúmeros e estão postos diariamente nas escolas. É neste contexto onde se insere o estágio supervisionado discutido na seção seguinte.

Para finalizar a discussão nesta seção, as informações sobre o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí são discutidas com o intuito de apontar a contribuição social deste curso no estado do Piauí.

3.1 Concepções e entendimentos acerca da formação docente

Quando pensamos na palavra “formação”, podemos associar à transformação, mudança, ela está ligada à ideia de preparação para o desempenho de uma atividade específica, num determinado contexto. Para Pacheco e Flores (1999), a concepção de ‘formação’ está ligada à exploração do conhecimento, numa perspectiva de amplitude e profundidade.

A formação docente é tratada nesta pesquisa como o processo no qual os conhecimentos científicos são transformados em conteúdos e são ensinados para o futuro professor, para que possa constituir-se como professor da Educação Básica. Trata-se do processo que possibilita a aprendizagem de conhecimentos necessários para atuar em uma sala de aula, e a apreensão dos conteúdos para desenvolver suas futuras práticas na escola.

Escrever sobre formação docente pressupõe que se identifiquem algumas das funções da escola, entendida ao longo dos séculos, e o seu papel na sociedade, pois os modelos não podem ser entendidos de forma isolada. Neste contexto, destacam-se três concepções de formação docente: professor como técnico, como prático/ reflexivo e como intelectual crítico.

(i) **Professor como técnico.** Pacheco e Flores (1999) falam a respeito dos modelos de formação ao longo dos anos, e apresentam um modelo de formação centrado na

transmissão de conhecimentos técnicos e no treinamento de habilidades básicas que visavam à qualificação para o ingresso no mercado de trabalho.

Os autores comentam que o professor era qualificado para desempenhar o papel de instrutor em uma perspectiva de formação acadêmica com ênfase no treinamento, pois este professor seria mesmo preparado para desenvolver técnicas de ensino. As contribuições teóricas baseadas no emprego de métodos e técnicas de condicionamento reforçavam o distanciamento entre teoria e prática, produção e transmissão de conhecimento. Assim, a formação docente sofreu a influência da era industrial e do movimento de reformas educacionais predominantes no decorrer do século passado.

Trata-se, dessa forma, de um racionalismo técnico, entendido como uma corrente de pensamento em que a competência do professor é reconhecida pelo domínio de metodologias de ensino, dos procedimentos de gestão da sala de aula e das técnicas de avaliação e pela capacidade de aplicar o meio mais adequado para atingir objetivos pré-determinados de ensino.

O professor como técnico é aquele que aplica rigorosamente as regras, que decorrem do conhecimento científico. Nesse modelo, a atividade profissional é instrumental, direcionada à solução de problemas por meio da cuidadosa aplicação de conhecimentos técnico-científicos.

Contreras (2002), ao escrever sobre modelos de professor, afirma que na racionalidade técnica, a competência profissional está associada ao domínio de técnicas, tornando o professor dependente de diretrizes elaboradas por especialistas. Assim, a atuação docente necessita da prévia elaboração de recursos técnicos e de saberes básicos que são produzidos em outro contexto institucional. Essa dicotomia pessoal e institucional entre a criação do conhecimento e sua aplicação é hierárquica e, segundo Contreras (2002, p. 92) representa “[...] distinto reconhecimento e *status* tanto acadêmico como social para as pessoas que produzem os diferentes tipos de conhecimento e para os que o aplicam, assentando-se assim uma clara divisão do trabalho”.

(ii) **Professor como prático/ reflexivo.** Defende uma epistemologia da prática que permite ao futuro professor aprender fazendo e problematizando sua ação (SCHÖN, 2000). Instala-se, na aula prática, um contexto que se aproxima do ambiente de trabalho ao qual se destina o futuro profissional e a ele se apresentam tarefas típicas de sua área de atuação. O aluno vai aprendendo, com a orientação de um profissional experiente - que assume a tarefa de demonstrar, aconselhar, questionar e criticar, mais do que ensinar a técnica ‘correta’ - e com a interação com seus colegas, que podem encontrar outras soluções para a mesma

tarefa, a conhecer o instrumental já construído por outros profissionais e pesquisadores, a investigar situações problemáticas e a desenvolver novas regras e métodos.

Assim, acredita Schön, o estudante aprende que “[...] o conhecimento profissional não resolve todas as situações e nem todo o problema tem uma resposta correta” (SCHÖN, 2000, p. 41). Essa noção de profissional reflexivo, que reflete na prática e sobre a prática, constituindo saberes e valores capazes de alterá-la contingencialmente, faz emergir elementos criativos, que mantendo o compromisso moral sobre os acontecimentos, sobretudo aqueles inusitados ou desafiadores, pode torná-los os guias da deliberação (CONTRERAS, 2002).

Schön (2000), expoente do paradigma do professor reflexivo, propõe a formação profissional docente fundamentada na epistemologia da prática, isto é, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, por meio da reflexão, da análise e da problematização desta. Há, portanto, a exaltação da prática na formação docente para que possam responder às várias situações de incerteza presentes no seu dia-a-dia.

Para este mesmo autor, as situações práticas respondem a necessidades imediatas da própria prática. A partir dessa importância dada ao saber vindo da experiência, defende a formação reflexiva do profissional baseada nos seguintes eixos: conhecer na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão-na-ação é o conhecimento produzido no curso da ação, enquanto essa ocorre. Pressupõe o pensar durante a ação a fim de nela interferir para dar-lhe um novo direcionamento. Pode-se afirmar que seja um diálogo com a situação-problemática; uma conversa com a ação; um refletir durante a ação sem interrompê-la. É o aprender fazendo. Essa reflexão no meio da ação ainda “[...] pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo.” (SCHÖN, 2000, p. 32). Reflete-se sobre o pensamento que levou o indivíduo a agir de determinada maneira na prática. O processo de refletir-na-ação é menos espontâneo que o conhecimento na ação. Para Schön (2000), a reflexão-na-ação é mais consciente do que conhecer na ação.

Deste modo, esses conhecimentos não devem, no entanto, manter-se no nível do empirismo puro; devem, sim, passar por um processo de teorização que se realiza por meio da reflexão: partindo da investigação metódica de sua ação, o professor procura alcançar a compreensão dos saberes que embasaram sua análise da situação e suas escolhas. Para o professor reflexivo, a competência está na capacidade de compreender as situações de

ensino na singularidade em que ocorrem e de tomar decisões levando em conta essa singularidade e não as regras previamente estabelecidas.

(iii) **Professor como intelectual crítico.** Tem como referência básica Giroux (1997), que defende a importância de restituir aos professores sua condição de intelectual, em contraste à ideia do profissional técnico, que apenas cumpre regras e objetivos definidos por especialistas distanciados da realidade escolar. O professor que está permanentemente engajado nos debates públicos acerca dos destinos da escola propõe as reformas necessárias, assumindo-se, pois, como um profissional capaz de produzir os materiais curriculares adequados à comunidade em que atua, faz assim como intelectual engajado.

Por isso, sua formação deve orientar a reflexão sobre os princípios que estruturam a vida e a prática em sala de aula e a natureza social e política subjacente aos problemas escolares. Reconhecer a natureza social e política dos problemas escolares significa conceber a escola como uma instituição que, apesar de veicular os valores de uma cultura dominante, pode ser transformada, tratando-se de um espaço em que forças contraditórias estão em permanente disputa, pois

[...] as escolas, mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e poder, as escolas são, de fato, esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes (GIROUX, 1997, p. 162).

Com essa visão da escola, o autor relaciona a atividade do professor com interesses políticos e ideológicos que estruturam os valores, os discursos e as relações preconizadas em sala de aula. Reorganizá-los no sentido transformador requer a articulação entre o político e o pedagógico. O pedagógico torna-se mais político quando se insere a escolarização na esfera política, desenvolvendo na escola uma formação que permita ao aluno reconhecer o seu lugar na história e no processo de sua transformação. Por outro lado, o político torna-se mais pedagógico quando se utilizam formas de pedagogia que propiciam em sala de aula o diálogo crítico e a análise da experiência cotidiana dos alunos na sua relação com os ambientes culturais em que se inserem. Os intelectuais transformadores, diz Giroux (1997), precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os professores da escola pública ou privada, reconheçam que podem e devem promover mudanças.

O processo que se desencadeia na formação dos futuros profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sob esta perspectiva do professor intelectual, adquire uma

nova finalidade, uma vez que se busca formar um professor como sujeito de transformação social dedicado a criar uma atitude democrática dentro da escola. Essa perspectiva de formação também se fundamenta no modelo de reflexão. Contudo, a reflexão realiza-se de forma contextualizada e com a utilização de referenciais teóricos que possibilitam uma melhor compreensão do que se está sendo analisado. Para Contreras (2002, p. 164), “[...] não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar nela [...]”, realizando o processo de transformação possível. Nesta pesquisa, defendemos a formação docente na concepção de formar o futuro professor como um profissional intelectual crítico, que através das vivências no ES desenvolverá a sua reflexividade crítica.

Porém, dos nossos conhecimentos, diria que os programas de formação docente, poucas vezes, estimulam os futuros professores a assumirem, seriamente, o papel do intelectual que trabalha com uma visão de emancipação (GIROUX, 1997).

O entendimento destas concepções faz-se importante para compreender também a concepção de ES que os discentes aprendem durante o curso de formação docente, pois o modo como cada discente compreende o papel do professor afetará também a sua postura como futuro professor. O que se aprende também, durante o ES tem muito a ver com estas concepções e as suas ramificações teórico-metodológicas.

Na continuidade desta discussão, temos pontos que precisam ser levados em consideração quando se discute a formação docente, especificamente no que refere ao exercício docente e à prática educativa. Para tal, trazemos a questão:

- Como relacionar a formação docente e a prática educativa?

A discussão acerca dos tipos de ideias existentes sobre a formação docente para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, configura-se como processo, no qual são constituídos os saberes e fazeres necessários para se construir professor. São estudadas as teorias que embasam a formação para atuar na sociedade, possibilitando o aprendizado, bem como a construção de conhecimentos necessários para estar à frente de uma sala de aula.

A aprendizagem destes conhecimentos influencia na prática educativa - que não é simplesmente o fazer do professor no contexto da sala de aula, mas está relacionada às concepções de formação dos profissionais. Assim, os cursos de formação docente promovem transformações nos sujeitos, envolvendo as dimensões pessoais e profissionais,

principalmente no que se refere ao aprendizado de conteúdos que contemplem a discussão sobre o racismo, a discriminação, o preconceito, as relações raciais, oportunizando uma possível mudança social, contribuindo para a aprendizagem também da prática educativa.

Para esta discussão, acrescentamos a abordagem de Souza (2006, p. 71), que conceitua prática educativa como “[...] o momento síntese dos fundamentos pedagógicos trabalhados no curso, mediante a integralização dos princípios teórico-práticos do currículo, convergindo para a formação docente comprometida com a realidade social [...]”, além de preocupar-se com a construção e socialização de conhecimento produzido pelos diferentes sujeitos históricos. Bandeira e Ibiapina (2014) destacam que uma prática educativa configurada como ação social intencional, torna-se parte integrante da vida e do crescimento da sociedade, pois todos desenvolvem prática educativa, independentemente do contexto, da concepção filosófica e pedagógica.

Nesse sentido, as pesquisas sobre a formação docente no Brasil têm sido recorrentemente discutidas nos últimos 30 anos. Essas investigações ganharam vigor a partir do final da década de 1960, quando foram criadas as Faculdades de Educação nas Universidades; principalmente a partir da implementação da LDB de 1961, novos temas começaram a fazer parte do debate. De modo geral, estas pesquisas caracterizam-se pela linearidade, pela lógica classificatória, própria da Modernidade – um pensamento dominante transmitido e atualizado nos cursos de formação, estruturados sob a égide de uma didática que se pretende atentar às necessidades de nosso tempo, aos desafios da complexidade e da globalização.

Nessa discussão sobre a formação docente, trazemos as inferências de André (2010) que enfatiza aspectos significativos como: a necessidade de articulação teoria-prática, a valorização da atitude crítico-reflexiva no processo de autoformação, a valorização dos saberes/práticas docentes, o reconhecimento da instituição escolar como espaço da formação docente, a valorização do desenvolvimento profissional e do trabalho coletivo nas escolas, a valorização da história pessoal e profissional do professor e a introdução de temáticas emergentes na formação docente. Esses diferentes aspectos vêm sendo cada vez mais explorados; e já mais para o final dos anos de 1990, passa-se a dar mais atenção a questões que envolvem inter/multiculturalidade, relações entre educação, classe, raça e gênero.

A formação docente não estimula, em sua totalidade, uma aprendizagem que contemple, coletivamente, todas as pessoas em suas individualidades, desse modo, comprometendo um processo de formação que poderia ser conduzido de maneira mais colaborativa. Simultaneamente, tais aspectos do contexto social exigem do docente, novas

formas de direcionar sua prática, pois, “[...] a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p. 178), e nessa perspectiva, o conceito de prática educativa vai para além do fazer do professor.

Dessa maneira, o professor que desenvolve sua prática educativa contribuindo para o desenvolvimento dos discentes, estimula o interesse, a participação, a reflexão e cooperação, que só podem ser encontrados em um ambiente interativo, em que haja prática educativa emancipatória. Com esse compromisso, a formação docente oportuniza a compreensão da superação da discriminação, formando profissionais na perspectiva do professor como intelectual crítico, para a inclusão das questões raciais nas práticas educativas formais.

Com isso, questionamos: é possível contribuir para a formação de um futuro professor sem despertar a sua sensibilidade para pensar as diferenças em uma sociedade em que o trabalho com as relações raciais deve permear a sua prática educativa? Para este tipo de questionamento trazemos a reflexão de que só podemos transformar os futuros professores se afetarmos a sua sensibilidade para que possam compreender a importância do estudo da temática racial na formação docente.

As orientações e ensinamentos promovidos no curso de Pedagogia, na condição de conteúdos didáticos, são importantes ferramentas a serem utilizadas para a discussão da formação docente, tendo em vista o processo de mudança que vem ocorrendo na sociedade e, conseqüentemente suas demandas educativas. Para Honório (2015, p. 33), o “[...] modelo de formação está relacionado de forma direta aos marcos sociais e históricos da sociedade, sendo formatado a partir do referencial teórico predominante em um determinado espaço e tempo”. Há, com esse entendimento, a necessidade de aprendermos mais sobre temáticas pouco discutidas na formação docente, como é o caso das relações raciais.

Enquanto formadores, nós, docentes do Curso de Pedagogia, em exercício docente, colaboramos com esta perspectiva formativa, à medida que aproximamos os discentes dessa realidade, inserindo-os, desvelando suas peculiaridades e oportunizando uma aproximação real, concreta, construtora de novos olhares sobre a escola, a educação, os sujeitos, a própria formação e as implicações sociais de todas essas nuances. Para Pacheco e Flores (1999, p. 45), o tornar-se professor “[...] envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, afetivas e cognitivas”. É nesse processo que ocorrem aprendizagens e novas aquisições de saberes.

Em relação aos professores, agentes deste processo, Pimenta e Anastasiou (2008, p. 219) afirmam que carregam as marcas de uma formação “[...] pautada em um sistema de disciplinas autônomas entre si e em relação às necessidades formativas dos futuros profissionais”, o que exige dos docentes, voltados a sua compromissada e ética função, reflexões que sejam promotoras de mudanças sociais.

Neste trabalho, que tem como tripé: relações raciais, formação docente e ES, necessitamos situar o conceito de educação abordado nesta pesquisa na perspectiva de Souza (2006, p. 37), que a define como um processo de autotransformação do sujeito “[...] que envolve e provoca aprendizagens em diferentes domínios da existência, evidenciando o processo que acontece em cada sujeito, traduzindo-se na dinâmica que estrutura ou é estruturada por cada um no seu modo de ser, estar, sentir, refletir e agir”. Assim, é importante compreender o processo em que se dá a educação e o modo como acontece a prática educativa. Para Brito (2016), não há distanciamento entre prática, saber fazer e o fazer em si, pois o professor analisa estas situações como contextos problematizadores e significativos no processo de formação docente.

Nesta pesquisa, é chamada de prática educativa: a prática desenvolvida tanto pelas professoras da universidade, quanto pelas discentes que estão realizando o ES, no processo de formação docente. Embasamo-nos também no conceito elaborado por Porto (2018, p. 140):

Pensar a prática educativa é problematizar um emaranhado de motivações e de interesses que envolvem o fazer educacional. Este jamais é neutro; é, sim, permeado pelas relações de poder e de saber que perpassam as ações dos/as envolvidos/as. Desse modo, é uma ação intencional e faz parte do cotidiano das sociedades, independentemente do modo como cada uma delas sistematiza ou não essa ação. É conjunto complexo, repleto de variações comportamentais, diferenças de atitudes e concepções variadas. Desse modo, consideramos importante entendê-la, em termos plurais, como práticas educativas.

De acordo com as palavras da autora, toda prática educativa é permeada de interesses de cada sujeito envolvido no processo formativo e repleto de intencionalidade. Dessa maneira, o modo como esta prática educativa é desenvolvida durante a formação docente influenciará também na prática do futuro professor. Assim, situado num determinado tempo e espaço, o processo de formação docente está diretamente relacionado com todas as práticas realizadas. E, mais especificamente, no que se refere à prática educativa, é preciso compreender que extrapola o entendimento do “simples fazer” de um professor, pois este fazer tem interesse, intencionalidade, tem concepção de formação, de

educação e de ES, logo, a prática educativa desenvolvida por cada professor, é permeada pelos seus interesses pessoais e políticos. Para Bandeira e Ibiapina (2014), a educação é decorrente das relações entre os seres humanos, e, uma vez que o desenvolvimento social é tributário da consciência das produções que orientam a vida humana, a história da prática educativa está condicionada pela transformação dessas relações e produções consideradas adequadas a cada sociedade.

Nas mais variadas formas, fazendo parte do conjunto de necessidades humanas enquanto condição do processo de humanização, a educação existe nos diferentes espaços e tempos. Bandeira e Ibiapina (2014) definem que o sentido e o significado da prática educativa não permanecem indiferentes a essas crises sociais, culturais e ideológicas, logo não se pode pensar em uma prática educativa restrita apenas à sala de aula, sobretudo se intentamos por discutir a temática racial. E esta prática educativa é aprendida durante a formação, seja ela inicial ou continuada, processo formativo em que são construídos os saberes necessários para que o futuro professor atuar na escola. O que dizer então destes processos:

- Como pensar a formação inicial e a formação continuada?

Em termos educacionais, é possível encontrar a formação inicial e a continuada que não podem ser vistas dicotomicamente, uma vez que se constituem, na visão de Pacheco e Flores (1999, p. 127) como “[...] dois movimentos de um mesmo processo de desenvolvimento de competências profissionais, cuja característica marcante é a sua continuidade orgânica”.

Neste contexto, pensar a formação inicial como a primeira fase de um processo longo que é o desenvolvimento profissional do professor, é de suma importância. E qual seria esta formação? De acordo com Garcia (1995, p. 25), a formação inicial é “[...] uma etapa de preparação formal numa instituição específica de formação docente, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”. Para tal, André (2010) destaca que o intuito de estar preparado para lidar com as mais variadas temáticas, como é o caso da questão racial, tem emergido um pouco mais no campo da formação docente.

Ao falarmos sobre formação docente, a referência é feita tanto para a formação inicial como a continuada, pois o processo é permanente. Para Vieira (2018, p. 90), parte do que é aprendido nos cursos de formação docente se reveste em discursos e em práticas

educativas no interior das instituições escolares, então, “[...] se a educação se dá pelas modelizações que não respeitam, tampouco reconhecem as diferenças, não há dúvidas de que as desigualdades continuarão a ser reproduzidas nas escolas”, e, tendo em vista que, é para trabalhar nas escolas que a grande maioria de professores se formam, há que se cuidar para o tipo de profissional que está sendo constituindo na formação inicial.

Nesta perspectiva, ao pensarmos o processo de formação inicial e continuada, trazemos as contribuições de Honório (2015) ao reiterar que a reflexividade crítica, sem dúvida, tem sido a orientação teórico-metodológica central nos estudos, debates e pesquisas em escala nacional, mostrando-se a importância de o fazer docente estar relacionado à ação, desenvolvendo o processo reflexão-ação-reflexão, buscando novos caminhos para antigos problemas relativos a esse fazer, com a possibilidade de aproximar teoria e prática dentro de uma proposta de formação para a reflexão. Esta é uma concepção de professor prático/reflexivo.

As DCNs para a Formação dos Professores de Magistério da Educação Básica determinam no Art. 3º, dentre outros pontos, que a formação inicial e a formação continuada, articuladas a partir de uma base comum nacional, destinam-se à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para as áreas da educação escolar, na perspectiva da atuação profissional com qualidade, favorecendo a gestão democrática e o trabalho coletivo (BRASIL, 2015).

Neste sentido, a formação inicial oportuniza ao futuro professor a capacidade para pensar dentro de um campo científico específico, orientando-o a identificar os modos de organização desse campo, para reconstruí-lo e apresentá-lo em novos contextos de aprendizagem. Para Honório (2015), os discentes podem acessar o conhecimento profissional, ampliar o nível de competência, aprimorando o saber fazer, durante a formação inicial, que é um espaço privilegiado, para a construção de uma identidade docente. A formação docente fundamentada em uma sólida base teórica, em conhecimentos específicos das diferentes áreas pedagógicas, torna-se tarefa primordial do curso. No que se refere a este processo, Garcia (1995, p. 55) oferece o seguinte:

Isso significa que o modelo de ensino e, conseqüentemente, o modelo de professor assumido pelo sistema de ensino e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica também a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores. Nesta perspectiva não se deve pretender que a formação inicial ofereça “produtos acabados” encarando-a antes como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.

Na visão do autor, sempre há possibilidade de continuar o processo de formação docente, que é o processo formativo que prepara o futuro professor para atuar na escola; seja inicial, que é a primeira fase do desenvolvimento profissional do professor; ou continuada, fase que acontece com a continuidade dos estudos após a primeira experiência de formação docente em curso superior.

Neste contexto, destacamos que a prática educativa permeia todo o processo de formação docente, seja inicial ou continuada. Com esse entendimento, em tempos de tantas mudanças sociais, nós, docentes temos uma tarefa salutar no sentido de despertar um ensino que estimule os sujeitos a pensarem na importância de constituírem-se como integrantes de uma sociedade que precisa de pessoas que pensem no individual e no coletivo, e que a formação é permanente.

É importante que exista a preocupação em preencher as lacunas que venham a existir, sobretudo na formação inicial, com vista ao desenvolvimento profissional e pessoal de professores, apontando, assim, uma ação transformadora no desenvolvimento da prática desses agentes.

Os cursos de formação inicial ou continuada ao articularem as matérias básicas e as práticas de ensino, preparam melhor o discente para que adquira senso de realidade escolar e aproxime-se do contexto em que irá atuar. Os novos professores sentem esta dificuldade nos dias atuais, em que faltam habilidades para as quais não foram preparados, pois “[...] aprender a ensinar é um processo que resulta da articulação entre teoria e prática, mas fortemente dependente de um contexto prático” (PACHECO; FLORES, 1999, p. 47), por isso, nesta pesquisa é enfatizada a importância dos aprendizados construídos durante o ES, como espaço que reúne o conjunto de experiências educativas construídas ao longo da vida acadêmica.

Na falta de experiência de ensino, ainda na formação inicial, estes novos profissionais recorrem às imagens e recordações das estratégias e procedimentos de ensino de professores com que se identificam ou com os quais se identificaram ao longo de sua escolarização, às recordações de si como alunos e dos seus interesses e habilidades nas atividades.

Na perspectiva dos autores Ghedin, Leite e Almeida (2008), repensar a formação docente compreendendo que esta não pode ser descolada ou distanciada da reflexão crítica acerca de sua realidade, colabora para o debate sobre esta dimensão, por meio de propostas curriculares e de atividades que permitam a compreensão da dinâmica e das relações que ali se estabelecem. Além disto, Barreiro e Gebran (2006, p. 25) afirmam que “[...] não é

possível desejar que o professor tenha uma prática investigativa se sua formação não priorizou a investigação a partir da análise, da reflexão, da crítica e de novas maneiras de se educar”.

Unindo esta familiaridade com a prática investigativa no processo de ensino e aprendizagem, será possível traçar novas ideias aliadas aos conhecimentos e às crenças que os discentes trazem para a formação tanto inicial como continuada. Para os autores Pacheco e Flores (1999, p. 47), “[...] a influência da formação inicial na socialização profissional do professor implica múltiplos fatores que decorrem dos contextos institucionais e das características pessoais do sujeito em formação”.

Desse modo, a transição da formação inicial para o cotidiano do trabalho escolar tem apresentado certa descontinuidade, configurando uma marca da experiência docente, sem que, muitas vezes, essa preocupação esteja presente nos currículos de formação:

Aprender a ensinar implica um processo evolutivo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor. Esta sequência evolutiva está marcada pela descontinuidade, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta (PACHECO; FLORES, 1999, p. 47).

Esse aspecto vem sendo abordado no campo de pesquisa referente à formação docente, fazendo parte tanto das reflexões acerca da formação inicial quanto da formação continuada. Podem ser observados diferentes modelos curriculares de formação, conforme se concebe teoria e prática. Na perspectiva de discussão do processo formativo, reiteramos a importância de fazer abordagem sobre as relações raciais na formação docente, por tratar-se de uma experiência em que futuros professores poderão aprender mais sobre esta temática e, futuramente, poderão desenvolver práticas educativas priorizando a reflexividade crítica. Nesse sentido, trazemos a seguinte questão:

- A formação docente está entrecruzada com as relações raciais?

A inserção de conteúdos no currículo do curso de formação docente, que envolvem contradições, conflitos e relações de poder, como é o caso das questões raciais ainda não acontece de forma eficaz, porque alguns professores querem justificar este argumento afirmando que a carga horária de alguns componentes curriculares não comporta esta discussão. O que é traduzido em uma prática educativa fragilizada, desencadeando o

enfretamento de dificuldades para abordar as temáticas raciais. É o que afirmam Machado e Boakari (2013, p. 284):

A legitimidade dos estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e raça na vida cotidiana, ainda é questionável na academia, tanto que a inserção desses temas, nos currículos dos cursos, é envolvida por conflitos, desconfortos e tensões, sendo mesmo difícil conseguir o entendimento entre os pares de que se tratam, também, de produções científicas. Tais dilemas vêm deixando lacunas na formação dos profissionais da educação.

Em relação ao que afirmam Machado e Boakari (2013), é necessário continuar problematizando o fato de existirem leis que impõem a obrigatoriedade do estudo da temática racial nas instituições de ensino, pois isto ainda é limitado na universidade. Mas para que isso seja posto de forma efetiva, os professores do ensino superior precisam comprometer-se com a abordagem da temática racial. Para tal, estes profissionais deveriam trabalhar na perspectiva de concepção de professor como intelectual crítico, como posicionamento mais adequado para os nossos interesses de inclusão da temática racial na formação docente.

Nesse sentido, Vieira (2018, p. 113) discorre sobre a dificuldade que há na formação docente para que existam novos aprendizados, conceituando-a como “[...] um território movediço e não é fácil se movimentar e, mais ainda, se deslocar nele, porque há certa rigidez. Movimenta-se com certo jogo de cintura no terreno do que foi instituído. O movimento, no entanto, nem sempre implica um deslocamento”.

Falar de/sobre relações raciais é um campo minado na atualidade da formação do professor no curso de Pedagogia. Boakari, Machado e Silva (2014) desenvolveram uma pesquisa, na qual apresentam o levantamento de leis e normativas relacionadas à temática racial, além de textos científicos na década de 2000, como fase promissora na produção, mas ainda são limitadas às questões que envolvem algo mais efetivo, levando à reflexão que mesmo com a proposição das leis, ainda é muito complexo lidar com a temática racial, inclusive no processo de formação docente.

Assim, há a necessidade de debatermos sobre a formação docente ofertada na universidade e como esta prepara os futuros professores para atuarem na escola, espaço de heterogeneidade, e como tal, precisa ser conduzido por profissionais que pensam nas realidades diversas das escolas que temos no Brasil, onde as salas de aula também são repletas de grupos e indivíduos diferentes.

Para que haja a realização do processo de formação docente, comprometido com a temática racial, será necessário pensar em um cenário em que as “[...] pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais[...]” (BRASIL, 2004, p. 16), fortaleçam a consciência e a compreensão da história do país, tanto para afrodescendentes como para as pessoas pertencentes aos demais grupos raciais. Daí a necessidade de investimentos para que os professores “[...] recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões relacionadas à diversidade étnico-racial, mas a lidar positivamente com ela e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las” (BRASIL, 2004, p. 17).

Estudar a temática das relações raciais na escola aponta para esta exigência durante a formação que os professores recebem, seja inicial ou continuada. Quando isto não acontece, há uma ideia de formação como algo acabado, que não pode mudar, como se fosse um movimento sem sair do lugar.

Algumas pessoas que se movimentam na formação desejam fazer deslocamentos, mas nela, mesmo os saberes fluidos não ficam suspensos, pelo contrário, são fixados no cimento de que são construídos. A formação, nesse sentido, não é movente, segue caminhos já trilhados e, muitas vezes, só é feito com o mesmo caminhar sem transformar-se, apenas deixando-se guiar pelo conhecer de um só jeito. (VIEIRA, 2018, p. 113).

Quando a formação docente se dá de modo que não acontecem grandes mudanças, como citado por Vieira (2018), dificilmente as barreiras são quebradas e se pode avançar no estudo das relações raciais, até porque assumir essa discussão requer estudos mais específicos na área, seja na formação inicial ou na formação continuada.

As experiências formativas precisam avançar para além dos discursos, ou seja, “[...] se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e sala de aula, alterando os espaços de formação docente” (BRASIL, 2006, p. 128).

Discutirmos o tripé: relações raciais, formação docente e ES, oportuniza a reconstrução de saberes, bem como o repensar do modo de ser professor. Nessa linha de pensamento, Machado (2015) afirma que os desafios impostos em torno da aceitação desta temática, ampliam as responsabilidades e o compromisso social dos professores, que apoiam a defesa de certos valores educativos e sociais, estimulando rompimentos com as compartimentalizações ainda enraizadas nas propostas formativas. Sobre isso, Pimenta e Lima (2012, p. 33) afirmam que “[...] os currículos de formação têm-se constituído em um

aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”.

Neste contexto de crises e mudanças sociais, a inserção de conteúdos sobre a temática racial nos currículos dos cursos de formação docente torna-se uma tarefa ainda mais complexa, demanda de conflitos, atravessamento de relações de poder, contradições. E a prática educativa utilizada pelos professores formadores influenciará significativamente na vida profissional dos futuros professores.

Pensar essas questões da formação docente para as relações raciais, para Machado e Abreu (2013, p. 3) “[...] significa tomada de decisão repleta de complexidade, desafios e tensões, pois no processo de construção da identidade profissional, os/as professores/as não são apenas sujeitos aprendizes de conteúdos, eles constroem sua própria história”. Sobre isso, Gomes e Silva (2011, p. 13) afirmam que:

Essas posturas ajudam a esclarecer que os/as professores/as, ao se inserirem no processo de formação inicial, já trazem consigo valores, conhecimentos e competências acerca do universo profissional e social que irão atuar, embora muitas vezes construídos a partir de preconceitos e estereótipos. É indispensável, pois, que os centros de formação considerem esses valores e saberes, buscando conhecer e analisá-los conjuntamente com os seus/as alunos/as, que também deles são portadores/as.

A partir deste posicionamento, indagamos sobre o que tem sido discutido na Universidade, no Ensino Superior no Curso de Formação docente: A Universidade prioriza as histórias dos discentes? São levadas em consideração suas experiências pessoais? Como é possível pensar em um processo de ensino e aprendizagem transformador que valorize a diversidade dos discentes e a partir daí trabalhar os conteúdos de maneira mais significativa?

Em se tratando de relações raciais, é importante atentarmos para a questão de desmontar o perigo da história única, e valorizar as muitas maneiras de se construir o conhecimento, caso contrário acontece apenas um sistema de reprodução configurando-se em uma formação “[...] precária e deficiente, no lugar de uma mais adaptada à realidade brasileira e às preocupações mais evidentes por parte da maioria dos brasileiros” (BOAKARI, 1994, p. 23), o que compromete negativamente o processo de ensino na escola e na universidade.

A formação docente ao ser trabalhada na perspectiva de pedagogias antirracistas, foca na busca pela superação da discriminação, enaltecendo a riqueza representada pela diversidade que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade, em especial dos grupos excluídos.

O estudo da problemática racial requer discussão na formação docente, por tratar-se de processo inacabado, e “[...] que tem que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (GARCIA, 1995, p. 54). Nesse contexto, os professores que desenvolvem uma prática mais comprometida ou menos comprometida com os problemas sociais, podem tentar desenvolver práticas diferenciadas, mas é difícil, ora por não terem a preparação devida, ora por não se identificarem com a discussão sobre diversidade. Machado e Abreu (2013, p. 3) completam afirmando que:

Dentre muitas situações, é possível observar divisões entre aqueles profissionais que defendem a inclusão da temática das relações raciais como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura, os que apoiam a ideia da disciplina optativa e aqueles que rejeitam a ideia da disciplina e defendem a distribuição da temática em conteúdos que podem permear todas as disciplinas do currículo de formação dos/as professores. Por que existem opiniões assim tão divergentes entre os professores? Por que posicionamentos tão diferenciados?

Pensar na formação docente na área das relações raciais é pensar na luta contra qualquer tipo de discriminação e preconceito, objetivando a criação de um espaço acadêmico e social que seja justo e solidário. O que esperar das intenções políticas contidas nos processos de formação docente? No mínimo, que ajude professores a compreenderem e a refletirem sobre as contradições do ato de ensinar e que é fundamental que tenham consciência das implicações de seu fazer na vida dos alunos postos sob sua responsabilidade, assim os futuros professores aprendem também a refletir sobre o processo.

Porém, é possível afirmar que alguns professores ainda trabalham de maneira excludente, dissociando os conteúdos curriculares da realidade de alunos pertencentes aos grupos oprimidos, às minorias sociais, o que influencia demasiadamente no processo de ensino-aprendizagem. Machado e Boakari (2013, p. 289) afirmam que “[...] o ingresso na universidade deveria contribuir para que os sujeitos pudessem desenvolver-se em todas as suas capacidades físicas, intelectuais e afetivas, com respeito às diferenças e a igualdade de direitos sociais”.

Para Machado e Abreu (2013, p. 4), o que complica na formação docente é que o “[...] tratamento pedagógico das questões raciais que permanece ausente dos currículos de formação de professores/as e das escolas de educação básica [...]”, dificultando a realização concreta desses estudos, bem como a elaboração de propostas pedagógicas com alcance à visibilidade da história e cultura de brasileiros afrodescendentes.

O comportamento omissivo do professor em relação aos componentes curriculares e em situações de discriminação racial, na maioria das vezes, é decorrente do despreparo do mesmo para lidar com essas situações: muitos justificam sua falha atribuindo a culpa a sua formação docente. Porém, há professores que buscam o rompimento desta realidade, em relação a isso, Boakari (1999, p. 109) apresenta a seguinte reflexão:

O professor que se esforça para desenvolver os trabalhos com o alunado visando uma apresentação, não somente de alternativas no campo de conhecimento escolar, mas acima de tudo, de modos diferentes de compreender e desenvolver soluções flexíveis para diferentes problemas, estaria escolhendo a opção de fazer uma escola crítica que conscientemente tenta responder às peculiaridades dinâmicas da realidade contemporânea. Estaria ajudando elaborar um conhecimento crítico.

Professores que apresentam este perfil estariam ainda demonstrando a importância de ser sensível, ético, democrático, defensor dos direitos sociais, da legislação brasileira, da profissionalidade docente responsável e engajada - a sensibilidade tem viés político - com o alunado, a ponto de preocupar-se de fato com a maneira que melhor afeta o aprendizado do grupo, trazendo à tona questionamentos e ensinamentos que problematizem a formação do sujeito enquanto cidadão crítico. Chamamos a atenção para esta reflexão de Boakari escrita em 1999, e exatamente 20 anos depois, ela continua potente, no sentido de problematizar a formação ofertada na Universidade, ao mesmo tempo em que traz a provocação para cada professor pensar no perfil profissional que está construindo.

Os profissionais da educação, quando estão interessados, podem proporcionar um ensino que priorize a equidade, a partir de um processo formativo comprometido com a sociedade. Porém, a formação docente é, às vezes, mais uma esfera do sistema que contribui com a propagação do silenciamento, por exemplo, das questões raciais. Ghedin, Almeida e Leite (2008, p. 30), compreendem que “[...] na verdade, os cursos de formação docente devem possibilitar aos futuros professores, antes de tudo, a superação da racionalidade técnica para lhes assegurar a base reflexiva na sua formação e atuação profissional [...]”, proporcionando reflexões sobre essa temática.

Diante dessa conjuntura e do perfil da sociedade em que vivemos, ainda há professores que silenciam diante de situações racistas em sala de aula. Ora, por que isso acontece? O que poderíamos esperar de uma sociedade racista? Será possível pensar um ensino que provoque mudanças na formação de cidadãos, com contribuições para discussões mais críticas, possibilitando que crianças, jovens e adultos afrodescendentes ou não, possam respeitar e serem respeitados? De que maneira uma formação docente continuada, voltada

para este fim, poderá contribuir? Para Machado (2015), as práticas educativas de formação docente para as relações raciais estão sendo reconhecidas pelos professores, com a ajuda das políticas públicas, por meio de um lento processo de sensibilização.

As políticas atuais – sobretudo as que foram implementadas entre 2002-2014 – sobre reforma curricular reconhecem a aceitação da temática racial, sobretudo no que refere à formação continuada de professores nesta área (MACHADO; ABREU, 2013), mas será que essas políticas são capazes de transformar os processos de aprendizagem com reconhecimento e aceitação das diferenças?

De fato, as políticas foram reivindicações dos movimentos sociais de grupos de afrodescendentes organizados e de cidadãos conscientes politicamente, assim como foram criadas legislações, planos, secretarias, ações de formação como foi o caso da Rede de Educação para a Diversidade, foi criada em 2009 para estabelecer grupo permanente, que se constitui como um conjunto de instituições públicas de formação inicial e continuada a distância em temas da área da diversidade (MACHADO, 2015). Por isso, precisamos sim, reconhecer as ações políticas, que também têm ajudado a chegarmos onde estamos: professoras afrodescendentes universitárias e trabalhos acadêmicos como esta tese. Evidenciamos que os estudos acadêmicos sobre as questões raciais, discriminações, racismos e relações raciais são cada vez mais necessários para contribuir com o trato das práticas racistas, principalmente pelo fato das ações políticas serem sufocadas e desmobilizadas, seguidas por ações discriminatórias ainda existentes tendo como base a existência de um senso comum que, em geral, não reconhece a presença do racismo entre nós e, quando admite a sua realidade, sempre a situa nos outros.

Como ficou evidenciado pela pesquisa da nossa dissertação de mestrado (ABREU, 2014), no nosso contexto brasileiro os professores precisam estar preparados para lidar com situações de racismo, discriminação e preconceito na escola. Nessa perspectiva, Gomes e Silva (2011) discorrem sobre a dificuldade da efetividade da formação docente para as relações raciais. A questão não é apenas colocar esta temática nas pautas das formações, tivemos cursos específicos para isso, agora, é preciso questionar: Como são abordados? Qual o conceito de raça que deve ser trabalhado? Raça biológica – raça social, política e cultural – afrodescendência? A questão é que as formações ainda estão abordando raça biológica, miscigenação e dizemos que a discussão é silenciada.

Essa realidade dos processos formativos conduz ao repensar do papel da educação, que, na visão de Machado e Abreu (2013), envolvem as relações sociais construídas entre os sujeitos que convivem na escola, tornando-se relevante refletir sobre os processos de

formação na/ para as relações raciais visando discussões e estudos que possam colaborar a educação das relações raciais.

Por isso, na condição de docentes, diretamente envolvidos com a formação de outros professores, precisamos atentar para os interesses, intenções, concepções inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, que vem sendo ofertado nas escolas de educação básica e no ensino superior, é importante, buscarmos mudanças/ adaptações/ transformações na maneira de ensinar. Trazendo para estes espaços, mais discussões sobre qualidade de vida, o respeito à sociedade, no sentido de contribuir para a formação de todos os discentes, principalmente os pertencentes aos grupos mais excluídos, dentre eles, os afrodescendentes. Nessa perspectiva, é importante pensar no currículo do curso de formação, o que de fato está sendo ensinado? O que se propõe? Quais interesses estão sendo prioritários? A quem interessa estudar as relações raciais?

Para Silva (2010, p. 102), “[...] o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade”. O estudo destas questões a ser incorporado no currículo precisa aproximar os discentes desta compreensão, pois a temática racial faz parte de suas experiências, enquanto seres sociais. A questão torna-se, então: Como desconstruir o texto racial do currículo? Como questionar as narrativas hegemônicas de identidade que constituem o currículo? Como romper estas barreiras?

A temática das relações raciais está presente no currículo? No texto “Começando uma conversa sobre currículo”, são apresentadas problematizações sobre o assunto, desde o seu conceito ao que de fato se materializa enquanto construção do conhecimento. Garcia e Moreira (2008, p. 12) colocam o seguinte:

[...] o problema para professores e professoras, lamentavelmente, é que no seu curso de formação, em nosso curso de formação, já que não estamos falando de alguma coisa fora de nós, nós somos parte disso, em nossa formação nós aprendemos sobre uma escola que se pauta pela homogeneização e que foge à norma como anormal, como precisando ser tratado para ser reintegrado ao harmonioso mundo da “normalidade”. Quem foi feito com essa cabeça tem muita dificuldade em lidar exatamente com a riqueza da diferença, porque na verdade o que caracteriza a sala de aula é a diferença, não é a semelhança. Alguns alunos nos mostram claramente a sua diferença, outros não. Mas a diferença está presente no cotidiano da sala de aula.

Os autores em cheque traduzem a realidade vivida por nós, quando fizemos o curso de formação docente, e o que acontece nos dias de hoje, tanto como discentes como docentes destes cursos. Lidar com a temática racial, não deveria ser algo que chamasse

atenção, ou que fosse abordada apenas por aquele (s) professor (es) que se interessa (m) pelo tema, seja por qual motivação for.

De fato, o estudo e o debate sobre as relações raciais deveriam estar presentes, efetivamente, nas aulas de modo a desconstruir práticas racializadas, pois, se no decorrer das experiências da formação, estes futuros professores não aprendem a reconhecer e valorizar diferentes culturas, como vão lidar quando estiverem nas salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental? Como vão ensinar para as crianças sobre as diferenças, sobre os modos como o pertencimento racial é construído?

Os cursos de formação docente, em grande parte, acabam homogeneizando as discussões, trazendo determinadas teorias como as únicas a serem aceitas, perdendo a oportunidade de ofertar um processo de ensino e aprendizagem que valorize as individualidades dos sujeitos, e proporcione problematizações, para estimular a busca de novos aprendizados por meio de desafios. Dessa maneira, pensarmos os sujeitos em processo de formação docente é possibilitar transformação e mudança social, problematizando a realidade, pois se o futuro professor, durante o curso, tem experiências que pouco estimulem a sua reflexividade crítica, pode ser que tenha dificuldade de fazê-lo quando estiver na escola.

Neste processo de formação docente, reafirmamos que esta pesquisa atual tem como *locus* o Curso de Pedagogia da UFPI, por isso, apresenta-se na sequência a contextualização histórica do curso, desde a sua fundação no estado do Piauí, e perpassando alguns acontecimentos que proporcionaram a atual demanda do curso.

3.2 Contextualizando o Curso de Pedagogia da UFPI

O Curso de Pedagogia da UFPI é o *locus* desta pesquisa, dada a importância desta discussão, apresentamos informações necessárias para a compreensão da formação docente de futuros professores que atuarão na educação básica do Piauí. Iniciando esta discussão, trazemos pontos referentes ao processo de formação docente no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) / Curso de Pedagogia (CP) n. 5/2005, em que está especificado:

Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais,

étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia. (BRASIL, 2005, p. 7).

Deste modo, o discente do curso de Pedagogia vivencia experiências com as relações que são construídas quando estiver na função de professor, com base na docência, o curso lhe proporciona o acesso aos conteúdos necessários para sua formação. Tendo em vista que neste Parecer n. 5/2005 (BRASIL, 2005), é demonstrada a preocupação com as questões raciais. Então, há, de fato, que refletir sobre os ensinamentos aprendidos no que se refere à esta temática. Desse modo, as atividades desenvolvidas durante o ES assim como os saberes construídos precisam ser contextualizados no tempo e no espaço, oportunizando reflexões críticas.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006a), é direcionado o processo de formação do futuro professor. Em se tratando das relações raciais, compreende-se a importância do seu estudo no Curso de Pedagogia, que deve preparar os discentes para lidar com estas e outras questões nas salas de aula, campo de trabalho dos futuros professores. Assim, é apresentado no Art. 2º, no primeiro parágrafo:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2006a, p. 1)

O disposto no Art. 2º das Diretrizes da Pedagogia (BRASIL, 2006a) apresenta o conceito de docência, semelhante ao que está posto no Parecer do CNE/ CP n. 5/2005, no que se refere a um processo que acontece de forma intencional, logo, discutir a questão racial no curso é uma proposta que está vigente na legislação, a questão é: os professores têm conhecimento disso? Quem define o que será discutido em cada componente curricular, mesmo tendo uma ementa como guia?

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da UFPI (PPC, UFPI, 2009), foi acessado com o intuito de entender parte do processo histórico de institucionalização do curso do estado do Piauí. A UFPI, desde 1975, por meio do curso de Pedagogia forma profissionais que colaboram com educação do estado do Piauí, e esta pesquisa traz a possibilidade de perceber como parte deste processo está sendo realizado.

De acordo com documentos do Centro de Ciências da Educação (CCE), o Curso de Pedagogia, “Campus de Teresina, foi criado em 1973 como licenciatura curta e, tendo sofrido algumas modificações em 1974, foi autorizado a funcionar como licenciatura plena no ano de 1975, por meio do Ato da Reitoria n. 237/75”. (PPC, UFPI, 2009, p. 5). O curso é responsável por formar, no Piauí, profissionais da Educação.

Neste ano de 2019, o Curso de Pedagogia completa 46 de existência. O curso tem evidenciado problemas e fragilidades, por isso, teve que passar por algumas reformas curriculares, sobretudo no final da década de 1980, em que foram identificadas falhas e defasagens, suscitando uma adequação curricular para melhorar o curso. “Tais estudos culminaram em um movimento nacional pela reformulação curricular dos Cursos de Pedagogia e a UFPI, integrando-se a este movimento a partir de 1993, iniciou estudos com vistas à reformulação dos Cursos de Pedagogia oferecidos em seus Campi” (PPC, UFPI, 2009, p. 5), observando a vigência de marcos legais que são promulgados ao longo dos últimos anos:

- a publicação da Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura;
- a alteração da Lei nº 9.394/96, com a obrigatoriedade do Ensino da música na Educação Básica;
- introdução da temática “história e cultura afro-brasileira e indígena”, em 2003 e 2008;
- e o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24.04.2002, dispendo sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, houve a necessidade de alteração do currículo para adequação à nova legislação. (UFPI, 2009, p. 5).

Os marcos legais anunciados foram sinalizadores de transformações que o curso tem vivenciado para melhorar a qualidade da formação dos futuros professores. Destacamos a inserção das Leis n. 10.639/ 03 (BRASIL, 2003) e n. 11.645/ 08 (BRASIL, 2008), que determinam a obrigatoriedade da introdução da temática da história e cultura afro-brasileira e indígena. Desta maneira, os conteúdos relacionados a estas temáticas, deveriam estar diluídos em boa parte dos componentes curriculares do curso.

No PPC de 2009, evidenciou-se que no início de fevereiro de 1994, é que começou efetivamente a caminhada para mudanças na proposta curricular do curso, até então, a fundamentação teórica do curso era reconhecida como predominantemente tecnicista, que enfatizada a concepção de formação em que bastaria ao futuro professor ter o domínio de metodologias, com base no racionalismo técnico, por isso foi redimensionada para uma nova perspectiva, para proporcionar uma base teórico-metodológica capaz de buscar uma

eficiência técnica fundamentada nos aspectos éticos e políticos da crítica e da transformação social (PPC, UFPI, 2009).

O curso de Pedagogia atua na formação docente, adequando o futuro professor como um profissional que irá desempenhar o papel de contribuir na transformação crítica da sociedade, nesta perspectiva, a estrutura curricular do Curso está fundamentada nos seguintes pressupostos:

- Sólida formação teórico-metodológica, alicerçada nos saberes pedagógicos e saberes afins, a partir dos quais se fará a análise da organização social do sistema educacional e da especificidade da Educação Básica.
- Formação político-social que propiciará ao Pedagogo a compreensão crítica das políticas e projetos educacionais, bem como o desenvolvimento de atitudes que demonstrem o compromisso com a construção de um projeto educacional que priorize e expresse uma educação efetivamente democrática e socialmente referenciada. (UFPI, 2009, p. 14).

Na eminência da criação do Curso de Pedagogia, a dicotomia entre teoria e prática é clara, tendo uma visão aplicacionista, em que esse distanciamento acompanhou por longa data as vivências no componente curricular ES.

No PPC de 2009, foram propostas no tópico 4 do documento, as competências a serem desenvolvidas na formação do futuro professor, enumeradas na seguinte ordem: 4.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores de uma sociedade democrática; 4.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola; 4.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; 4.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico

Das competências 4.1, traçando a proximidade com as vivências do ES e com as relações raciais, destacamos os seguintes pontos:

- Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; [...]
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; (UFPI, 2009, p. 17).

Ao pensar em conceitos como justiça, diálogo, solidariedade, respeito mútuo, como consta do primeiro ponto, inferimos a importância de aprender sobre isto, sobretudo para lidar com as questões raciais. Já no segundo ponto das competências 4.1, é possível

percebermos uma aproximação com as experiências a serem vividas no ES, pois, estando na escola e convivendo com as crianças e adolescentes, com os professores e demais sujeitos presentes na instituição escolar, há contribuições para a compreensão do papel do professor.

Nestas competências 4.1, há uma maior proximidade com nossa pesquisa, pois, é destacado o espaço da escola, como local de experiências importantes no que se refere às relações raciais, oportunizando aos discentes a possibilidade de romperem com situações de discriminação, caso presenciem alguma. Esta reflexão é possível devido todo o processo formativo que acontece com os saberes adquiridos no Curso de Pedagogia.

Esses dois pontos apresentados das competências 4.1, exigem uma formação ética, democrática, defensora dos direitos sociais, da legislação brasileira, da profissionalidade docente responsável e engajada – a sensibilidade com viés político.

As competências 4.4 são referentes ao domínio do conhecimento pedagógico, sendo que a primeiro ponto é:

Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas. (UFPI, 2009, p. 19).

Esse ponto das competências 4.4 destaca que os discentes devem compreender a importância do papel do professor e suas nuances nos demais espaços em que estão inseridos, adentrando o mercado de trabalho cada vez mais competentes, sobretudo no que se refere às temáticas transversais, na qual se apontam as relações raciais como algo de extrema importância a ser discutida nesse processo formativo, pois dessa maneira, será possível compreender as especificidades de cada aluno na escola.

No tópico 7 do PPC, intitulado “Organização do Curso”, está descrito que esta organização direciona-se “[...] para formar o perfil desenhado de um profissional crítico-reflexivo, competente, humano, ético, responsável e socialmente comprometido com a cidadania e capaz de efetuar a práxis social e profissional” (PPC, UFPI, 2009, p. 32), oferecendo à sociedade um trabalho de qualidade, que se preocupe com a formação dos sujeitos, no sentido de prepará-los para serem críticos, mas, acima de tudo, que tenham consciência coletiva da necessidade de se respeitar os outros, evitando qualquer prática discriminatória.

Ao estudar o PPC, e relacionarmos como esta pesquisa que tem como tripé: relações raciais, formação docente e ES, percebemos que em todo o texto do PPC de 2009, não há menção específica do estudo da temática racial, mesmo com a existência das Leis n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que instituem a obrigatoriedade do ensino das questões raciais e indígenas nas instituições de ensino. Assim, a pergunta que persiste: O Curso de Pedagogia está funcionando sem respeitar a LDB? Com o propósito de entender melhor esta situação, decidimos analisar o conteúdo curricular deste curso.

Analisando as ementas de todos os componentes curriculares do curso, identificamos duas matérias, que nas ementas pudessem suscitar o estudo das relações raciais:

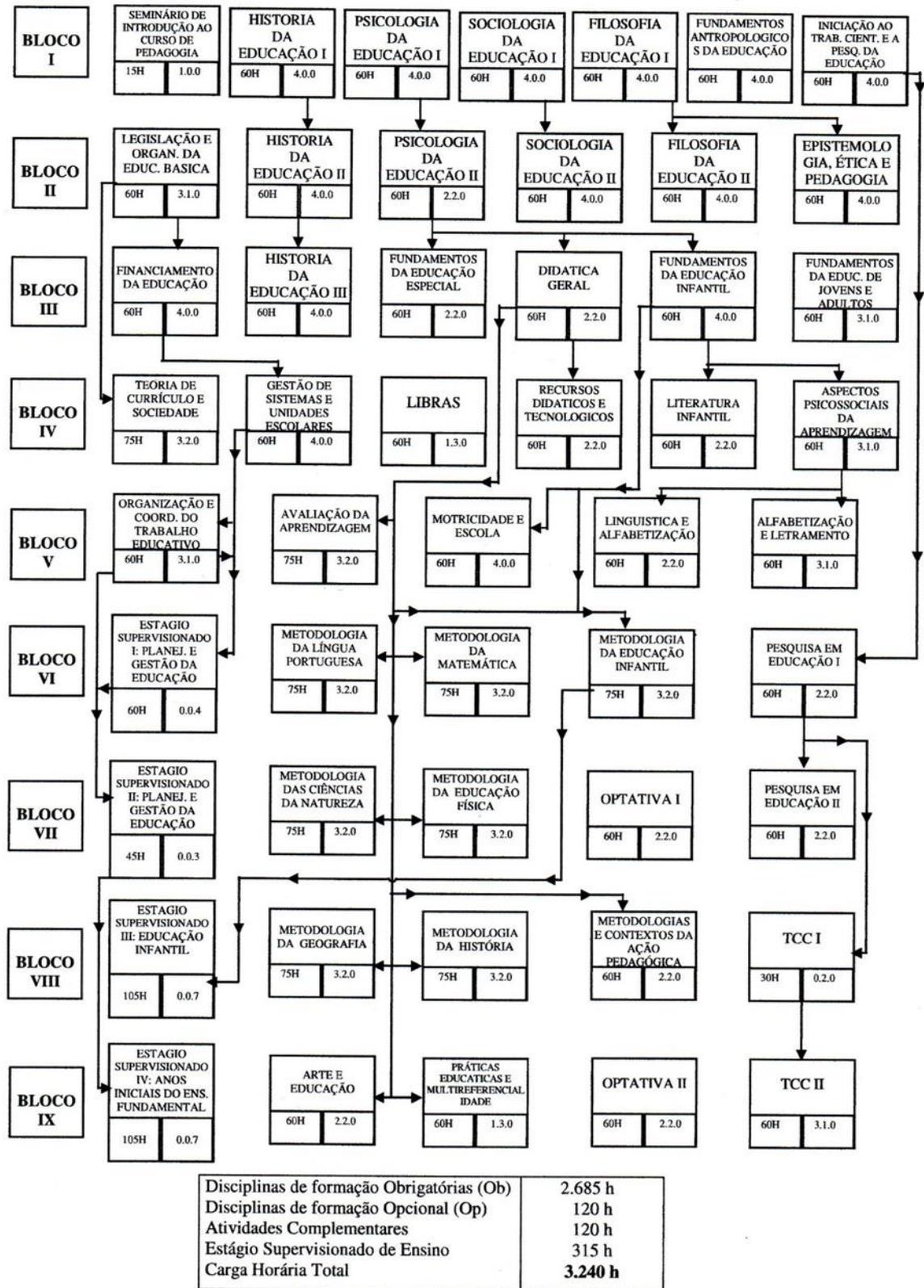
-Fundamentos antropológicos da Educação (60 h): A análise Antropológica. Cultura. A cultura como processo de construção do indivíduo. Antropologia e Educação. Diversidade e Educação. A escola como espaço sociocultural. Ofertada no primeiro bloco do curso.

-Práticas Educativas e Multirreferencialidade (60 h): Prática educativa e multirreferencialidade. Sexualidade. Cidadania. Direitos Humanos (direitos da criança). Diferenças de natureza étnico-racial; gêneros; faixas geracionais; classe social, religiões. Meio ambiente e ecológica. Educação e trabalho. Multiculturalismo. Ética. Ofertada no nono bloco do curso.

No curso de Pedagogia, que tem 2.685 horas de componentes curriculares obrigatórios, são apontados em dois de 60 horas, algo, mais especificamente, relacionado à questão racial, às questões de diversidade étnico-racial. Em relação aos componentes curriculares optativos, não apareceu nenhum que contemplasse a temática racial, no PPC de 2009. Mas no segundo semestre de 2014, foi ofertado pelo Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), no Curso de Pedagogia, o componente curricular optativo “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, que estará discutido mais adiante no trabalho.

Diante de todos os destaques apresentados, trazemos o fluxograma, na figura 2, para termos uma visão geral sobre a disposição do Curso de Pedagogia da UFPI, no qual estão demonstrados os nove blocos semestrais que o compõem, com os respectivos componentes curriculares de cada um. Durante todo o curso, o discente pode escolher dois componentes curriculares optativos para cursar.

Figura 2 – Fluxograma do Curso de Pedagogia



Fonte: PPC (UFPI, 2009).

O fluxograma apresentado na Figura 2, expõe todos os componentes curriculares que são estudados no Curso de Pedagogia da UFPI, e a sistemática de divisão de períodos semestrais, bem como os componentes estudados em cada um, evidencia a ausência da temática das relações raciais.

Como referenciando no fluxograma do curso, percebemos que os componentes curriculares que suscitam diretamente a abordagem das questões raciais são ofertados em blocos distantes. “Fundamentos antropológicos da Educação” (60 h) é ofertado no primeiro bloco, sendo relevante essa discussão logo no início do curso, para que os discentes possam aproximar-se destes estudos, porém o componente “Práticas Educativas e Multirreferencialidade” (60 h) que também suscita essa discussão, só é ofertado no nono bloco, quando os discentes estão concluindo o curso. Essa lacuna ao longo dos anos pode limitar o estudo das questões raciais. Nesse sentido, inferimos a importância da pesquisa atual para repensarmos esta discussão, sobretudo nas vivências do ES que são tão importantes para a formação do futuro professor.

Ao analisarmos minuciosamente todo o fluxograma e seus componentes curriculares (Figura 2), compreendemos que todos eles ou a sua maioria poderiam tratar não só da questão racial, mas da diversidade também. Porém, a escolha desta abordagem vai depender dos professores. O que significa dizer que se o discente chega na fase do ES ainda com a ausência do estudo desta temática, podemos inferir que os professores anteriores não trabalharam esta questão, mas temos uma compreensão generalizada de que estas questões tenham sido contempladas ao longo do curso.

Ao se falar em avaliação, por exemplo, não se deve avaliar todos os discentes do mesmo modo, pois as experiências de cada um são diferentes, porém a maioria dos professores não percebe isto e acabam generalizando as questões pedagógicas. A provocação é para pensarmos que em 2.685 horas de componentes curriculares obrigatórios estudados no Curso de Pedagogia (Figura 2), somente 120 horas abordam a temática racial, configurando uma ausência da temática na formação docente.

O texto do PPC de 2009 destaca que desde o início do curso, o discente deve ser incentivado a experienciar variadas situações de organização da prática bem como do trabalho em equipe. Na Figura 2, em que estão apresentados os componentes curriculares que os discentes estudam, percebemos que fica evidenciado o compromisso da UFPI em formar futuros professores preparados para atuarem nos espaços educativos. Pois a pluralidade destes componentes oportuniza os aprendizados necessários para a formação docente, porém é limitada a abordagem da temática racial.

Dentre os documentos que fundamentam o PPC de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (BRASIL, 2006a) que são norteadoras do processo de ensino ofertado no Curso de Pedagogia da UFPI, e afirma no art. 5º, inciso IX (BRASIL, 2006a, p. 2), que o egresso do curso deve estar apto a: “identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras”, portanto, a temática racial também está “contemplada” nas referidas DCNs, inferindo o entendimento de que estes estudos são de fundamental importância para a formação do futuro professor.

Ainda nas DCNs, em seu Art. 4º, está disposta a seguinte afirmação sobre o Curso de Pedagogia no Brasil:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006a, p. 2).

O Curso de Pedagogia forma profissionais que atuarão em muitas áreas da educação, e para tal, é necessária sim a preparação para atuar com as questões raciais, tendo em vista, que falar sobre este assunto, é falar sobre a própria formação da pessoa como atuante na sociedade brasileira. Por isso, urge que a formação de um licenciado em Pedagogia tenha os seguintes conhecimentos:

- I- O conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II- A pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional.
- III- A participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (BRASIL, 2006a, p. 1).

O graduado em Pedagogia deve ter a consciência do que vem a ser seu campo de atuação como um todo, sua organização, estrutura, público que abrange. Dessa forma, conhecer e compreender a escola como instituição social, destinada a formação de cidadãos, além de compreender que seu trabalho vai muito além da sala de aula, mas abrange a coordenação e a gestão de conflitos que ocorrem no interior da escola, relacionados às questões raciais.

O primeiro inciso do Art. 5º das Diretrizes de Pedagogia, aponta que o egresso do curso deve estar apto a “[...] atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária” (BRASIL, 2006a, p. 2). Nesse sentido, um futuro professor adquire muitos saberes no processo de formação docente, com o intuito de construir uma ampla base teórica, colaborando para um bom desempenho como profissional, o que trará contribuições para a sociedade brasileira.

Depois de discutir o PPC de 2009, e termos registrado a ausência de discussão sobre a temática racial, é necessário apontar um marco importante no Curso de Pedagogia, que foi a inclusão do componente curricular “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade” (60h), como optativo, ofertada pelo Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), desde o segundo semestre de 2014. Embora não conste essa alteração no PPC, é importante registrar que o componente curricular é ofertado semestralmente, o que denota um avanço para o trato das relações raciais no Curso de Pedagogia.

No decorrer dos estudos realizados na pesquisa atual, ressaltamos a aprovação do novo PPC do Curso de Pedagogia, no final do ano de 2018. Por força das circunstâncias da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (BRASIL, 2015), o PPC do curso foi reformulado. Esta resolução impôs mudanças importantes no processo da formação docente refletida no Curso de Pedagogia da UFPI. Destacamos a inclusão oficial do componente curricular: “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade” (60h), como optativo (UFPI, 2018). Embora já fosse ministrado no curso, com a aprovação do novo PPC (2018), ele está instituído oficialmente, ainda como matéria optativa numa instituição que serve um estado cuja população é majoritariamente afrodescendente.

Fazemos uma ressalva que desde o PPC de 2009, somente em 2018 é que aconteceu a reformulação do documento. Em conversa com a Coordenação de Pedagogia, na pessoa do Vice-Coordenador Neuton Alves de Araújo, no dia 30.08.19, foi explicado que o PPC de 2009 está passando por uma transição de currículo velho para currículo novo, que só teve início no segundo semestre de 2019, para então efetivar-se o PPC de 2018.

Resumindo...

Discutimos o processo da formação docente, apontando as concepções de professor no processo histórico formativo, apresentando este profissional como técnico, como prático/reflexivo e como intelectual crítico. Realçamos a relação entre a formação docente e prática

educativa; formação inicial e continuada, além de aliar este processo de formação docente ao contexto das relações raciais. Discorremos informações sobre documentos que normatizam o Curso de Pedagogia da UFPI.

Neste sentido, depois de termos discutido relações raciais e formação docente, na seção seguinte, evidenciamos agora o terceiro ponto do tripé que embasa a pesquisa: o ES. Trazemos a questão: Qual a importância do ES no processo de formação docente? Abordamos a legislação que rege o ES, tanto a nível nacional como no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPI, além disso, serão discutidas pesquisas que abordam o ES.

4 EXPLICITANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Discutir sobre o Estágio Supervisionado, é um convite à reflexão sobre a formação que nós professores tivemos, e que continua sendo ofertada atualmente no curso de formação docente. Nesta seção, discutimos sobre o ES, no que se refere ao entendimento dos modos como pode ser realizado.

Além disto, apresentamos as normatizações que regem o ES no país, e trazemos uma abordagem sobre o contexto do ES no curso de Pedagogia da UFPI. Por fim, explanamos um levantamento de pesquisas a nível nacional e local que abordam a temática do ES.

4.1 Apontamentos sobre o Estágio Supervisionado

Durante o processo de formação docente muitas experiências intentam para a construção dos saberes necessários para tornar-se professor, dentre estas, apontamos o ES como a fase de curso que oportuniza aprendizagens significativas para a construção da identidade do futuro professor.

O ES nesta pesquisa é compreendido como componente formativo que oportuniza ao futuro professor o encontro com a docência, com a realidade concreta da escola e da sala de aula, possibilitando a construção de conhecimento que irá colaborar diretamente na sua profissionalização. Esse entendimento baseia-se em que concepção de formação docente em que o professor é visto como intelectual crítico, na qual este profissional realiza reflexividade crítica.

Por este viés, trazemos a contribuição de Pimenta e Lima (2012) que definem o ES como as atividades que os discentes deverão realizar durante o seu curso de formação, junto ao campo futuro de trabalho, experimentando as vivências da sala de aula. Para tal, precisam ter competências para lidar com as relações raciais presentes na escola.

Com uma formação que proporcione a reflexividade crítica, os futuros profissionais da educação terão a possibilidade de desenvolver práticas educativas que oportunizem aprendizagens e mudanças de postura na escola, correlacionando com a concepção de formação docente que se relaciona com o propósito de justiça social, que é a concepção de intelectual crítico.

A segunda perspectiva abordada no que refere à definição do ES, é o que está posto na Lei n. 11.788 de 25 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008a, p. 1), no Art. 1º:

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Tanto a nossa definição do ES como componente formativo que oportuniza ao futuro professor o encontro com a docência, como o conceito na visão de Pimenta e Lima (2012), e o exposto na lei do estágio (BRASIL, 2008a), evidenciam que este componente curricular necessita da supervisão do professor, por ter uma aproximação com o espaço da escola, além de ser experiência formativa importante para o futuro professor. Ao discorrermos sobre esta compreensão, temos o ES como lugar, por excelência, para ser compreendido o papel do professor na escola e na sociedade.

Para Lima (2004, p. 16), “[...] o estágio não é a hora da prática! É a hora de começar a pensar na condição de professor na perspectiva de aprendiz”, como uma experiência que oportuniza vivenciar os acontecimentos escolares, compreendendo as relações entre escola e docência, funcionando como uma formação que é permanente e continuada, ao mesmo tempo. Para entendermos um pouco mais sobre o papel do estágio na formação docente, Barreiro e Gebran (2006, p. 90) discorrem sobre os princípios que norteiam os projetos de ES:

- a) A docência é a base da identidade dos cursos de formação;
- b) O estágio é um momento da integração entre teoria e prática;
- c) O estágio não se resume à aplicação imediata, mecânica e instrumental de técnicas, rituais, princípios e normas aprendidas na teoria;
- d) O estágio é o ponto de convergência e equilíbrio entre o aluno e o professor.

Os princípios citados pelas autoras reforçam a docência como a base da formação, e o ES como ponto de convergência entre aluno e professor. Assim, durante o ES, os discentes estão aprendendo, dentro da escola, a tornar-se professor.

Para entendermos a dinâmica do ES, é importante compreender que não se limita a um ritual burocrático de preenchimento de fichas, mas sim o momento para se reconhecer a natureza social e política da escola, no sentido de pensar em uma transformação social deste espaço na sociedade. Nesse contexto, realizando um projeto de ES que direciona o caminho para os estagiários realizarem as aprendizagens na perspectiva da emancipação.

Na seção anterior abordamos as concepções do professor, e nesta parte do trabalho é feita uma reflexão sobre as ideias que se tem do ES, inclusive mostrando que o tipo de

formação que o futuro professor tem e a concepção que ele constrói refletem nas experiências do ES, que são uma preparação para a atuação docente.

Na visão do **Estágio como aplicação prática**, fazendo um resgate histórico ao que se refere ao processo de formação docente, esta concepção está intimamente ligada à imitação de modelos. Para Araújo (2016), o reflexo do modo como os cursos de formação docente estavam organizados, com base no “esquema 3+1”, no qual, três anos eram dedicados à formação de bacharéis, e, somando-se um ano de curso de Didática, os licenciados seriam formados. Neste contexto, o ES realmente seria o momento de praticar o que foi prescrito.

Nesta perspectiva, o ES limita-se à ideia de observação sem reflexão, apenas com a ideia de descrição. Para as autoras Barreiro e Gebran (2006) e para o autor Araújo (2016), o ES limita-se a uma visão burocrática, muitas vezes, relacionada ao preenchimento de fichas e valorização da observação e regência desprovidas de cunho investigativo, reforçando a perspectiva do ensino como reprodutor de modelos, sem privilegiar a reflexividade, em que o estagiário torna-se um mero executor, que não ultrapassa os limites de sala de aula. Essa perspectiva de ES relaciona-se com a concepção tecnicista de formação docente.

O Estágio como situação de aprendizagem, configura-se como o momento do curso em que haverá o contato direto com a realidade da escola, no sentido de construir conhecimentos necessários, na fase de formação inicial, para compreender um pouco melhor qual a tarefa do professor na escola. Para Lima (2012), na fase do estágio, a aprendizagem realizada pode dar-se de variadas maneiras, e o estagiário dispendo-se na condição de aprendiz da profissão docente, aprende com os erros, com os desafios, com os transtornos ocorridos na escola, com as relações construídas com os alunos, com o ambiente escolar. É o próprio processo de “aprender fazendo” com a valorização da reflexão e exaltação da prática.

A aprendizagem realizada no ES dá-se em todas as experiências vividas. Segundo Ghedin, Leite e Almeida (2008), o estagiário deverá aprender o exercício da docência, os processos de construção da identidade docente, a valorização dos saberes dos professores capazes de produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, Araújo (2016, p. 77) define que “[...] o estágio constitui-se como espaço de discussão e de análise de experiências pedagógicas ocorridas no decorrer do curso, contribuindo para a aprendizagem da docência por parte dos estagiários”. Nesta perspectiva, o ES é tido na mesma visão do professor como prático/reflexivo.

No ES, Zabalza (2014) aponta que as aprendizagens que acontecem envolvem o jeito de ser e de pensar de cada estagiário, como se porta diante de uma situação nova, relacionando-se com outras pessoas e situações, como lidar com as crianças na escola, como fazer coisas que antes nunca tinham feito, como assumir responsabilidades novas. Dessa forma, surge nossa inquietação: como lidar, por exemplo, com as questões raciais, quando se viveu experiências assim? Neste quadro, compreendemos que falar do tripé: relações raciais, formação docente e ES, requer pensar/refletir sobre as possibilidades oferecidas aos sujeitos para se tornarem profissionais da educação, que pensem em um processo transformador.

E o **Estágio como pesquisa** abre possibilidades para a reflexividade crítica da experiência, a partir de situações concretas vividas na realidade escolar, em que os futuros professores podem investigar contextos reais do dia a dia que implicam na formação deste profissional.

Ao tempo que pensamos o ES como espaço de pesquisa sobre docência, tanto como o próprio norteador da pesquisa, e também para viabilizar o desenvolvimento de uma pesquisa, pode-se pensar na formação docente, ocorrendo de modo crítico, para que se formem futuros professores competentes, comprometidos e cientes de sua função social. Para Lima (2012), O ES como pesquisa é, soberanamente, um momento de reflexão sobre a carreira docente, para se compreender qual o verdadeiro papel do professor e o papel da escola na sociedade, pensando na condição de futuro professor na perspectiva de aprendiz da profissão.

Nesta perspectiva, o professor orientador/ supervisor tem a responsabilidade de estimular os estagiários a analisarem a realidade vivida na escola, realizando uma observação que não se limite a uma mera descrição, mas que problematize a realidade, para que o futuro professor sinta os dilemas que permeiam a escola. São necessárias aulas criativas nestas salas de aula, e os estagiários podem e devem fazer isto.

Assim, para que a pesquisa no estágio possa se efetivar de forma a se constituir como via teórico/metodológica, é imprescindível que haja uma integração entre todas as disciplinas do curso, isso sendo possibilitado através da construção de projetos de pesquisa originados no estágio; o que deverá ocorrer desde o início do curso, oportunidade em que, a partir da aproximação com a realidade, os alunos aperfeiçoarão a escolha da profissão. (ARAÚJO, 2016, p. 75).

Na visão de Araújo (2016), para que aconteça a efetivação do ES como pesquisa, é necessária uma integração entre os demais componentes curriculares do curso desde o início. As pesquisas precisam ser mais estimuladas, e há uma necessidade urgente de professores

que trabalhem coletivamente em prol de um ensino que vise à transformação da sociedade. Assim, o estagiário compreende o seu papel como futuro professor, com o entendimento de que a formação é um processo contínuo e coletivo, e que ele pode ser considerado um pesquisador em contexto, pois estará transitando, diariamente na escola. Além disso, esta postura de compreender-se enquanto pesquisador é uma tarefa imprescindível na superação da dicotomia entre teoria e prática. Neste sentido, Ghedin, Leite e Almeida (2008, p. 74) apontam que a pesquisa “[...] constitui-se um momento privilegiado de reflexão da prática educativa, já que se debruça sobre uma realidade concreta e historicamente situada”.

Por ocasião de ES, Lima (2012) destaca que é importante desde o início do curso os discentes serem incentivados a desenvolverem o hábito da pesquisa, e, que, especialmente no ES haja o contato com a atividade de análise sobre a vida e o trabalho do professor, como fenômeno que faz parte do contexto social e que contempla situações que levem à reflexão, ao conhecimento pedagógico e à socialização das mesmas, pois sem desenvolver a reflexividade crítica, esse aprendizado fica limitado.

O ES como pesquisa, na visão de Araújo (2016) insere-se em um contexto de investigação, envolvendo atitudes reflexivas e intervencionistas na realidade cotidiana escolar, dos professores, dos discentes e do meio social como um todo. Dessa maneira, a investigação desenvolvida no ES abre a possibilidade de despertar o lado pesquisador do estagiário e estimula a reflexividade crítica. Para Lima (2012), o acompanhamento profissional do professor e a sua ação mediadora na relação teoria e a prática, oportunizam além da produção científica, a construção de novos saberes. Nesse sentido, esta concepção de ES é vista na perspectiva da formação docente tendo o profissional como intelectual crítico.

Pensar o ES por este viés é compreender que antes mesmo de iniciarem a regência, os discentes já têm conhecimentos prévios adquiridos durante todo o curso, e de alguma maneira, entendem o que é ser professor, têm conceitos formulados sobre o que é ser bom ou mau professor, e isso deve ser mais explorado, pois o ES, na visão de Brito (2011a, p. 2), “[...] caracteriza-se como componente obrigatório que propicia ao futuro professor uma aproximação com a realidade das práticas de ensinar”.

Dessa forma, os discentes incitados, desde o início do curso de formação docente, a pensarem sobre o contexto real que irão encontrar na escola, terão a oportunidade de vivenciar durante o ES, o debate sobre a realidade diversa das salas de aula. Assim, Barreiro e Gebran (2006) apontam que o processo de formação docente, ao estar pautado na perspectiva investigativa, assume a pesquisa como princípio científico e educativo,

apresentando-se como uma proposição metodológica fundamental para o rompimento das práticas de reprodução. Inclusive no que se refere a falar sobre/em relações raciais, que é um conteúdo importante para a construção de novos aprendizados.

Neste sentido, Lima (2004, p. 67) define que “[...] o estágio permite a análise da realidade, das marcas do tempo histórico que estão na escola, nos estagiários, nas relações que se estabelecem nele, e a partir dele”, e esse processo de investigação torna os sujeitos conscientes. Em nossa experiência formativa e profissional, por exemplo, vivemos este aprendizado, tornando-nos conscientes, à medida que investigamos problemas relacionados às questões raciais no cotidiano escolar e nas universidades.

E, neste contexto, que o ES que deve ser compreendido, como o momento de preparação para a vida profissional, pois é nesta oportunidade que são construídas as estratégias, as práticas, os saberes, as metodologias, considerados importantes para uma boa atuação docente. Neste sentido, Ghedin, Leite e Almeida (2008) afirmam que é preciso considerar, no processo formativo do profissional docente, a questão do ES como um elemento fundamental na formação profissional e como um dos espaços privilegiados para a formação do docente para uma reflexividade crítica.

No Curso de Pedagogia, durante a regência do ES, os discentes demonstram o seu aprendizado ao longo da caminhada, configurando-se como um momento de rever a ação, enquanto aprendiz inserido em uma formação permanente, necessária para realimentação do ciclo ação-reflexão-ação. Dessa maneira, não tem como pensar em estágio sem relacionar com o que acontece dentro e fora da sala de aula, assim como na escola de modo geral, como é o caso das relações raciais, que envolvem preconceitos e discriminações seja em casa, na rua, nas instituições sociais por onde os sujeitos transitam. Sobre isso, Souza (2006) afirma que o estágio pode representar, para os discentes em processo de formação docente, momentos de afirmação, de dúvidas sobre a profissão docente, de questionamentos, de insegurança, que vai contribuindo na constituição deste futuro professor.

Tomando como base as palavras de Brito (2011), o futuro professor, na vivência do ES, depara-se com as situações reais da escola. Nesse encontro, é desafiado a tomar decisões requeridas pelo contexto das práticas de ensinar, e emerge, assim, a compreensão de que a construção do aprender a ser professor acontece efetivamente no cotidiano, no “chão da escola”. E, sem dúvida, o ES trata-se do processo em que o discente estabelece, cotidianamente, uma relação entre a teoria e a prática.

Os professores de ES, que irão atuar também como supervisores dos estagiários, devem encorajá-los para lidar com as relações raciais. Para Machado, Alves e Boakari

(2016), o ES pode ser um espaço que representa instância multicultural transformadora, na medida em que permite o encontro entre culturas diferenciadas e novas sínteses dele decorrentes, rumo a uma educação valorizadora das relações raciais, situação que deve ser problematizada pelos professores supervisores, no sentido de levar o estagiário a refletir sobre a sua formação docente, desenvolvendo práticas investigativas. Neste sentido, pensamos o ES na perspectiva da reflexividade crítica.

Evidenciamos, desse modo, que o ES mobiliza diferentes estratégias interligadas aos saberes da experiência, que, aliadas aos saberes pedagógicos tornam-se uma prática social que envolve diversos atores com objetivos delineados para um mesmo fim. Araújo (2016) acrescenta que o ES, enquanto campo de produção de saberes e conhecimentos, estimula a prática da pesquisa, podendo usar uma variedade de meios para se produzir dados, como entrevistas, observações, questionários e histórias de vida. Isso contribui para substituição da visão burocrática que o ES carrega, quando se limita à observação, participação e regência, sem realizar a reflexividade crítica. Dessa forma, trabalhando com projetos de pesquisa, realizando projetos educativos, intervenções, abrimos uma via para que o ES seja estruturado como atividade teórica e produtora de conhecimento.

Reforçamos o ES como eixo de acesso ao conhecimento para a construção da identidade do futuro professor. Para Lima (2004), o ES é uma via de ligação entre a universidade e a comunidade, capaz de contribuir para a futura atuação do professor na perspectiva da reflexividade crítica. Por isso, a reflexão sobre a formação docente e as relações raciais é proposta nesta pesquisa, sobretudo nas experiências do ES, buscando o rompimento do preconceito, racismo e discriminação presentes na escola, contribuindo, desta forma para a construção de uma sociedade com mais equidade.

Nesta pesquisa atual, o tripé Relações raciais, formação docente e ES leva-nos a traçar problematizações em que “[...] o estágio supervisionado tem como desafio possibilitar ao futuro professor a análise crítica da realidade escolar e da sala de aula, explicitando suas exigências, suas naturezas e seus meandros” (BRITO, 2011a, p. 3), estimulando a sua reflexividade crítica na constituição do ser e do tornar-se professor.

No espaço formativo do ES, contemplar discussões sobre a temática racial, é uma forma de proporcionar aos futuros professores uma formação mais ampla e interativa com (re) descobertas sobre os sujeitos e a cultura. Na visão de Ghedin, Almeida e Leite (2008), o ES oferece condições para que o futuro professor se perceba como profissional inserido e determinado espaço e tempo históricos, sendo capaz de questionar e refletir sobre a sua prática, assim como sobre o contexto político no qual se desenvolve.

Na visão de Pimenta e Lima (2012), os conhecimentos adquiridos durante a formação docente transcendem as experiências que pensam apenas a realidade vivenciada na universidade. Dessa forma, mobilizando aprendizagens para a vida profissional do futuro professor (BRASIL, 2008a).

Por isso, o ES entendido com a noção de reflexividade crítica, supõe movimento, conhecimento produzido na universidade – acesso e participação – em que são criadas condições para o desenvolvimento profissional docente, é uma estratégia para romper com o que está posto no currículo dos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação docente. Machado (2015) define que ainda se encontra pouco apoio para inclusão de conteúdos sobre raça, então, incluir a temática das relações raciais, proporciona momentos de reflexão crítica, em que se deve refletir sobre o agir, transformando a realidade, quando achar necessário, até porque, viver esta experiência no ES pode aproximar em certa medida a relação trabalho-escola.

O ES, articulado com a temática das relações raciais, oportuniza discussões instigantes sobre as relações construídas entre os sujeitos que constituem a escola, até mesmo por compreender que esta instituição é determinada pela sociedade, daí a necessidade de enfatizar as finalidades sociopolíticas da educação, que se configura como um desafio para a formação docente. Fazendo esta relação, “[...] percebemos que este processo emerge como componente formativo teórico-prático, envolvendo o saber, o saber ser e o saber fazer [...] entendendo o estágio alicerçado na reflexão crítica” (BRITO, 2011a, p. 2). Por isso, teoria e prática são pensadas em unicidade durante as experiências formativas.

Como elemento essencial no processo formativo, o ES, nas palavras de Zabalza (2014), configura-se como experiência em que se encontram sentimentos e sensações que precisam estar aliados à teoria estudada na universidade, senão tornam-se experiências ocas, sem significado. Se na formação docente não há unicidade teoria e prática, os discentes não conseguem aliar as vivências práticas com a teoria estudada, havendo, dessa forma, um distanciamento pragmático entre teoria e prática.

A realização do ES, na visão de Barreiro e Gebran (2006) consiste em: discussão teórica, observação, planejamento, regência e elaboração de relatório final, apontando que cada uma tem sua contribuição neste processo da formação docente, denotando uma rica organização curricular do ES, que precisa ser trabalhada de maneira cuidadosa pelos professores formadores. O que, para Machado, Alves e Boakari (2016), pode possibilitar estímulos e construções de saberes significativos para os estagiários, e, com isso, percebam

e incorporem, nos seus fazeres profissionais, questões referentes às relações raciais, tendo em vista que a sociedade está em constante processo de transformação, no qual a educação precisa, sobretudo adaptar-se a essa realidade, para Machado e Boakari (2013, p. 283):

As Universidades fazem parte desse processo de transformação social, na medida em que se constituem como espaço de formação dos sujeitos, produção e disseminação de conhecimentos. Na tessitura de suas ações, trilham caminhos que se entrecruzam com tantas políticas nacionais e internacionais, colaborando assim, com a estruturação da vida social em suas dimensões, também econômicas e culturais.

Dessa maneira, precisamos analisar o que acontece no ES, em termos de espaço de formação social e produção de experiências, uma vez que as universidades são locais de instrumentalização política importante para uma abertura de formação permanente, que precisa ser problematizadora das realidades socioeducacionais.

Partindo desta ideia, compreendemos que o ES transcende o sentido puramente técnico e nesta pesquisa é compreendido como situação de aprendizagem, tornando-se, o que Silva (2018) define como atividade formativa, participativa, dinâmica e inovadora, apoiada na realidade interna da sala de aula sem distanciar-se do contexto social mais amplo. Logo, as experiências do ES estão cada vez mais próximas da realidade do sistema educacional, das escolas e das Secretarias de Educação, tornando-se espaço interativo do fazer pedagógico, do aprender a ensinar os alunos, futuros professores, tendo como aspecto básico para a mediação entre realidade e pensamento a ação prática dos professores em serviço, que podem servir como exemplo de trabalho realizado.

Pensar a reflexividade crítica na formação dos futuros professores é algo essencial, pois estas vivências fortalecem o encontro com as situações reais da sala de aula e da escola, tornando-se, na definição de Brito (2014, p. 6), “[...] palco de enfrentamento de situações dilemáticas, o que impõe ao estagiário, muitas vezes, buscar alternativas para solucionar diferentes problemas relativos ao ensino-aprendizagem [...]”, desenvolvendo a investigação das situações que acontecem durante o ES, como é o caso dos conflitos que envolvem situações de racismos.

Deste modo, o discente do curso de Pedagogia, aproxima-se tanto da realidade diversa de sala de aula, do espaço escolar, como das relações que são construídas com os sujeitos. Entendemos, assim, que as etapas desenvolvidas durante o ES oportunizam reflexões críticas, com a garantia de experiências que o preparam para a sua inserção no trabalho educacional.

Por isso, a formação docente propõe a ressignificação da prática, refletindo sobre uma política de formação docente referida e referenciada na relação teoria e prática, tendo como eixos a construção da cidadania do profissional como intelectual crítico, a cultura e os saberes relacionados aos processos de aprendizagem na sociedade e aos espaços educativos que nela são produzidos. Para Lima (2012, p. 45), “[...] o Estágio Supervisionado na formação docente deve levar em conta que os profissionais da educação se movem nas complexas relações humanas e sociais, nos regulamentos e tradições que acontecem na escola”.

Os desafios que acontecem tanto na escola, quanto na universidade, estendem-se aos conteúdos curriculares, ao fazer metodológico, à maneira de conduzir os discentes, à condução dos recursos, ao desenvolvimento de um bom planejamento, sem falar ainda no ineditismo e nos improvisos que requerem estratégias para desenvolver as discussões formativas. Dessa maneira, investigar as situações que acontecem no ES proporciona aos futuros professores uma boa oportunidade de desenvolver uma reflexividade crítica sobre o processo de aprendizagem. Segundo Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 40):

[...] o estágio como instrumento do processo de formação do professor pesquisador implica formação de uma comunidade investigativa que, no coletivo, buscam investigar as problemáticas que mais atingem a escola e exigem uma alternativa que pode ser elaborada em conjunto com a universidade. Isto quer dizer que não há como vincular um processo de estágio a uma dinâmica de pesquisa se os docentes da universidade, os estagiários e os professores da escola não se tornarem parceiros no processo desta prática, que implica olhares teóricos e epistemológicos, que os dois segmentos devem esforçar-se para compreender.

Para que o ES desperte esse cunho investigativo, é necessário que os envolvidos comunguem deste entendimento, fazendo com que discentes e docentes sejam pesquisadores, compondo uma comunidade de pesquisa, buscando lidar com os problemas concretos, tornando-os fonte de investigação, além de buscar alternativas para melhorar ou solucionar os problemas detectados.

Dessa forma, o professor torna-se alguém que vai além do processo de ensinar. Ele torna-se um investigador de sua prática, estando sempre em constante processo de ação – reflexão – ação, refletindo criticamente e avaliando as experiências vivenciadas no cotidiano da sala de aula, ampliando consideravelmente seu foco de conhecimento e de aprendizagem, favorecendo seu crescimento profissional e dos discentes. Um estagiário que tem a oportunidade de vivenciar esta experiência, certamente estará iniciando a carreira docente com uma postura crítica bem definida.

As aprendizagens realizadas no curso de formação docente são confrontadas na vivência do ES, quando o discente-professor vive experiências e lida com situações específicas da sala de aula. Sob a orientação do professor titular da escola-campo de estágio e do professor de estágio, o estagiário pode refletir sobre as especificidades da docência, ampliar suas aprendizagens e aprender na e pela experiência prática, tornando-se um momento muito significativo neste processo. Sobre isso, Maciel (2015) destaca que há a necessidade de entendermos a perspectiva de ambos os professores: em sua relação com o estagiário, podem refletir sobre sua prática, resgatar aspectos de sua própria formação inicial, contatar atualizações metodológicas e teóricas, fazendo do estágio seu próprio campo de formação permanente. As experiências formativas do ES envolvem três grupos de sujeitos: os discentes, os professores da universidade e os professores da escola-campo do estágio, de fato é um processo que exige coletividade.

Para compreender o ES em seus componentes teóricos e práticos, na visão de Lima (2004), é necessário situá-lo no contexto curricular do curso de formação docente (juntamente com os demais componentes curriculares), na realidade social e organizacional em que está inserida a rede de relações que são tecidas no seu desenvolvimento. Não é possível pensar no ES de modo isolado, pois ele sozinho não atenderá às necessidades formativas do futuro professor, somente em coletividade com todos os estudos realizados no Curso de Pedagogia, caminhando para um ES que seja realizado na perspectiva da reflexividade crítica.

[...] as boas práticas requerem mecanismos que facilitem uma parceria equilibrada e sinérgica, de forma que os diversos agentes (instituições e pessoas) envolvidos no processo participem dos mesmos propósitos formativos e se sintam envolvidos na geração de um ambiente de aprendizagem que permita alcançá-los, com cada um sabendo o que se espera dele, qual é o seu compromisso no processo. (ZABALZA, 2014, p. 129).

De acordo com as palavras do autor, há necessidade de consonância entre todos os sujeitos envolvidos durante o ES no processo da formação docente. Quando os discentes são provocados pelos professores, o ensino aprendizagem acontece de forma mais eficaz, e viver experiências que proporcionem a reflexividade crítica no ES, irá contribuir para a formação de um profissional que se preocupa com seus alunos, sejam crianças ou adolescentes, respeitando a particularidade destas relações.

A discussão acerca do ES trouxe descrições que alimentam a pesquisa atual, no sentido de perceber como este componente curricular é importante na formação docente,

sobretudo por ser um espaço de reflexão sobre a docência, e, nas palavras de Lima (2004, p. 17), podendo contribuir para “[...] a formação de professores críticos-reflexivos, competentes, comprometidos e cientes da sua função social”.

Ao longo dos estudos desenvolvidos no Curso de Pedagogia, juntamente com as experimentações que o ES oportuniza, são produzidos e problematizados muitos aprendizados, objetivando a formação de bons profissionais comprometidos com seu papel social. Na sequência, é abordado o ES e sua constituição embasada na legislação tanto a nível nacional, como no âmbito da UFPI.

4.2 O estágio na legislação e no curso de Pedagogia da UFPI

São abordadas, nesta parte do trabalho, as fundamentações legais que regem o Estágio Supervisionado em nível nacional, e local, no âmbito do Curso de Pedagogia da UFPI.

Na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/ Câmara de Educação Básica (CEB) n. 01, de 21 de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004b), o Estágio é conceituado como “componente curricular”, organizado como atividade obrigatória. Para efeitos desta Resolução no 1º parágrafo do Art. 1º “[...] entende-se que toda e qualquer atividade de estágio será sempre curricular e supervisionada, assumida intencionalmente pela Instituição de Ensino, configurando-se como um Ato Educativo.” (BRASIL, 2004b, p. 1). Portanto, pensar no ES no curso de formação docente, é pensar, sobretudo, em uma importante possibilidade de transformação social do sujeito e este deve ser acompanhado de seu professor orientador/ supervisor.

De acordo com o Parecer n. 5/2005 do CNE/CP (BRASIL, 2005), o ES pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino que se concretize na relação institucional, estabelecida entre um docente experiente e o discente estagiário (BRASIL, 2005), “[...] prática por meio da vivência institucional sistemática e intencional, norteadas pelo Projeto Político Pedagógico da instituição formadora da unidade campo de estágio” (SILVA, 2013, p. 24). A Lei 11.788 (BRASIL, 2008a), lei do Estágio, que o conceitua ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho do futuro profissional, traz logo no Art. 1º, os seguintes parágrafos:

§ 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.

§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Neste sentido, o estágio é apontado como oportunidade de vivência do estagiário com seu futuro campo de atuação profissional, onde ele tem a chance de desenvolver as aprendizagens que teve no curso, ampliando sua prática educativa, construindo sua identidade profissional e assim podendo atuar de forma satisfatória no seu futuro local de trabalho.

Ainda na Lei do estágio, é apresentado no Art. 2º “O estágio poderá ser obrigatório ou não obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.” (BRASIL, 2008a, p. 1).

Trazemos para esta discussão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior para Professores/ as da Educação Básica (BRASIL, 2015), que no capítulo V, da “Formação inicial do magistério da Educação Básica em Nível Superior: estrutura e currículo”, define no inciso II, do Art. 13: “400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição” (BRASIL, 2015, p. 11). Com essa determinação é atribuída carga horária maior ao ES, o que implica que os discentes terão mais experiências no cursar deste componente curricular, mostrando a sua importância.

Neste contexto, destacamos a relevância das vivências das relações raciais no ES, seguindo a normativa que os dispositivos legais vigentes estabelecem. No parágrafo 6º do inciso IV, das DCNs para Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015, p. 12), está definido que “[...] o estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades do trabalho acadêmico”. Com isto, entendemos que o ES é uma experiência crucial na docência, por possibilitar que o discente vivencie o “chão da escola”, e aproprie-se de parte das aprendizagens necessárias para tornar-se professor, refletindo criticamente sobre o contexto formativo.

No âmbito da UFPI, o ES é regulamentado por meio do PPC do Curso de Pedagogia (2009), por decisão coletiva dos professores da área responsável do Curso e da Universidade. A proposta apresentada no Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia abrange um total de 315h de Prática na condição de ES (UFPI, 2009).

O curso de Pedagogia da UFPI tem uma estrutura curricular estabelecida a partir de determinados componentes curriculares como elementos integradores do currículo, atuando como foco articulador de cada bloco e estão assim determinados:

- Seminário de Introdução à Pedagogia;
- Iniciação ao Trabalho Científico e à Pesquisa em Educação;
- Pesquisa em Educação;
- Estágio Supervisionado;
- Elaboração do TCC. (UFPI, 2009, p. 37).

Os referidos componentes curriculares são fundantes na articulação entre a teoria e a prática, por propiciarem a fundamentação e a instrumentalização para o trabalho pedagógico, aliada ao conhecimento da realidade social.

Com características especiais, estes componentes curriculares têm um conteúdo integrador, interdisciplinar e interdepartamental, efetivando-se pela inserção de professores e alunos na realidade social, seja na escola seja em outros ambientes onde haja espaço para ações educativas. “Essa inserção na realidade ocorrerá numa ascendência, que abrangerá desde a observação e análise de diferentes formas de prática educativa, até o envolvimento individual em projetos específicos, encargos docentes e outras formas de atuação pedagógica” (UFPI, 2009, p. 37), nos contextos escolar e social.

Funcionando como elo entre o Curso de Pedagogia e as diversas práticas educativas da sociedade, estes componentes curriculares configuram-se como um canal entre a Universidade e a sociedade, permitindo que o conhecimento e a análise de diferentes realidades educativas possam transformar-se em novos aprendizados na formação do futuro professor. O Estágio Supervisionado Curricular obrigatório está organizado em quatro componentes curriculares, assim distribuídos:

- Estágio Supervisionado I – Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não escolares (60h – 0.0.4);
- Estágio Supervisionado II - Planejamento e Gestão da Educação: espaços escolares e não escolares (45h – 0.0.3);
- Estágio Supervisionado III – Educação Infantil: espaços escolares e não escolares (105h – 0.0.7); e
- Estágio Supervisionado IV – Ensino Fundamental – Anos iniciais: espaços escolares e não escolares (105h – 0.0.7), totalizando 315 (trezentas) horas. (UFPI, 2009, p. 35).

Essa divisão corresponde à abordagem do ES no Curso de Pedagogia nos últimos anos. É importante realçar que no final de 2018 foi aprovado o novo PPC, e houve uma

reestruturação no formato do ES. Mas, no período desta pesquisa, ainda esteve em vigor o PPC de 2009.

Além do PPC do Curso de Pedagogia, foi acessado o “Manual de Estágio Supervisionado: diretrizes gerais para o desenvolvimento dos Estágios Supervisionados das licenciaturas da UFPI” (UFPI, 2013, p. 11), que define “[...] os Estágios Supervisionados, enquanto campo de conhecimento, potencializam a construção de saberes não somente dos professores e dos alunos da instituição de formação, mas também daqueles das escolas campo de estágio [...]”, assim, compreendendo o Estágio como uma experiência formativa que articula aprendizados e experiências importantes na vida acadêmica do discente de Pedagogia.

Nas “Normas de funcionamento dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Piauí”, aprovadas pela Resolução nº 177/12, de 5 de novembro de 2012 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPEX) (UFPI, 2012), na Seção IV, referente ao Estágio Obrigatório está disposto:

Art. 61- Estágio obrigatório é uma atividade acadêmica específica, que prepara o discente para o trabalho produtivo, com o objetivo de aprendizagem social, profissional e cultural, constituindo-se uma intervenção prática em situações de vida e trabalho.

Art. 62- O Estágio obrigatório, para efeito de integralização curricular, dever ser determinado pelo Conselho Federal de Educação nas diretrizes curriculares ou previsto no PPC, constituindo-se, nestes casos, componente curricular indispensável para integralização, e cada curso deverá normatizar seus estágios específicos para cada profissão. (UFPI, 2012, p. 8).

A partir do supracitado, inferimos que o ES é, de fato, uma experiência que oportuniza ao discente a experimentação do seu futuro espaço de trabalho, por isso, é mister destacar que as vivências precisam ser discutidas no processo de formação, estimulando a reflexividade crítica, levando os discentes a analisarem as situações que vivenciam na escola durante o ES. No Art. 63, é apresentado o modo como o Estágio pode acontecer:

Art. 63- O estágio será caracterizado como uma atividade acadêmica específica de um dos seguintes tipos, de acordo com sua natureza:

I- atividade de orientação individual, quando cada aluno dispõe do seu próprio orientador e executa o estágio de forma autônoma;

II - atividade especial coletiva, quando o professor orienta coletivamente um grupo de alunos em atividades de preparação ou prática para o exercício profissional. (UFPI, 2012, p. 9).

Analisando os dois incisos apresentados no Art. 63, a partir da nossa experiência como docente de Estágio do Curso de Pedagogia do CSHNB, e desta pesquisa realizada no

Campus Ministro Petrônio Portella, o ES vem sendo realizado de modo coletivo, seguindo o disposto no inciso II, em que cada professor acompanha um grupo de discentes que varia de cinco a quinze. Nesta perspectiva, no âmbito formativo, o ES contribui para a formação docente, traçando trocas de saberes e aprendizados, que são desenvolvidos a partir da relação existente entre os sujeitos e as experiências vividas na escola e na universidade.

Porém, no que se refere a discutir o ES no Curso de Pedagogia da UFPI, ainda há limitações nos estudos sobre as relações raciais, e outros temas igualmente importantes. Nos documentos lidos e apresentados neste texto, não há uma explicação mais contundente referente ao assunto, há, de fato, nas entrelinhas apontamentos que podem ser interpretados como articuladores da questão. O que, dificulta planejar o processo de ensino e aprendizagem na formação, incluindo as questões raciais.

Nesse sentido, as aprendizagens realizadas no ES, são cruciais para a formação do futuro professor, construindo novos saberes, analisando as mudanças sociais que acontecem e influenciam o espaço escolar. Na sequência, é apresentado o levantamento de pesquisas que abordam a temática do ES.

4.3 Algumas pesquisas relacionadas ao Estágio Supervisionado

Trazemos algumas pesquisas encontradas relacionadas ao ES, tanto em nível nacional como local, nos cursos de Doutorado em Educação. Como foi explicado em seção anterior, o recorte temporal escolhido para fazer este levantamento de teses de Doutorado em Educação, foi de 2014 a 2018.

Para identificarmos as teses desenvolvidas em nível nacional, referentes à temática do ES, buscamos no site da CAPES pesquisas com a seguinte expressão “Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia”, entre os anos de 2014 e 2018. Nesta busca, localizamos cerca de 1000 teses, dentre as quais, selecionamos as pesquisas que abordaram mais especificamente o Estágio Supervisionado (Quadro 3):

Quadro 3 – Teses defendidas entre os anos de 2014 e 2018 no banco de teses da CAPES, referentes ao Estágio Supervisionado

TESE	AUTOR (A)	ANO	UNIVERSIDADE
1- “Formação de Professores e Professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa”	Viviane Drumond	2014	Universidade Estadual de Campinas
2- “O Estágio Supervisionado como contexto de formação docente específica para a Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?”	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
3- “Trajetórias construídas em caminhos (não) planejados: os sentidos formativos da escrita no Estágio Supervisionado obrigatório do Curso de Pedagogia da UFMA”	Maria do Socorro Estrela Paixão	2015	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
4- “O acompanhamento do Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia: um diálogo com as concepções e as condições de trabalho dos supervisores”	Raimundo Dutra de Araújo	2015	Universidade Metodista de Piracicaba
5- “Estágio Supervisionado no Curso de Pedagogia a distância: aproximações e diferenças do ensino presencial”	Sandra Regina dos Reis Rampazzo	2015	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/Pr. Prudente
6- “O Estágio no contexto dos processos formativos dos professores de matemática para a educação básica: entre o proposto e o vivido”	Erika Barroso Dauanny	2015	Universidade de São Paulo
7- “Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o Estágio Curricular no Curso de Pedagogia”	Marina Cyniro	2016	Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/ Rio Claro
8- “Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia da UFPI: tessituras da relação teoria e prática na formação de professores”	Maria do Socorro Soares	2016	Universidade Federal do Rio de Janeiro
9- “O Estágio Supervisionado Obrigatório na formação docente: um estudo a partir de um Curso de Pedagogia na modalidade a distância”	Cleonice de Almeida da Cunha	2017	Universidade Metodista de São Paulo
10- “O Estágio na formação de professoras para a Educação Infantil: as significações das estagiárias do Curso de Pedagogia”	Claudete Bonfanti	2017	Universidade Federal de Santa Catarina
11- “A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental”	Elenir da Conceição Lima Nicacio	2018	Universidade Federal do Amazonas

Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 20 abr. 2018.

Neste universo de 1000 teses localizadas, apenas 11 pesquisas evidenciaram abordar a temática do ES, totalizando 1,1%, uma quantidade que nos causou certa inquietação: como é possível que o ES, que é um componente curricular tão importante no Curso de Pedagogia, e necessário para a formação de futuros professores que atuarão nas salas de aula de Educação Básica, ainda esteja sendo pouco discutido? Falamos isso em referência ao resultado encontrado neste levantamento. Dentre estas 11 pesquisas,

selecionamos três, baseadas no fato de terem objetos de estudo que se assemelham à nossa pesquisa, para fazer uma breve discussão.

A tese de Cruz (2014) teve como objetivo analisar que saberes específicos à atuação docente na Educação Infantil são construídos, segundo graduandos-estagiários, no Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia. Foi realizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, contando com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012. Partiu-se do princípio de que o Estágio Supervisionado pode constituir-se como espaço de articulação e ampliação de saberes teóricos e práticos relacionados às especificidades da Educação Infantil. Destacou-se que o Estágio se configura como um dos contextos primordiais de formação do professor em sua etapa inicial – onde os Estagiários constroem aprendizagens em interação com os outros agentes do processo (Professor Supervisor, Professor Colaborador, Colegas do grupo e com as Crianças) e em articulação com outros componentes curriculares vivenciados no Curso. Cruz (2014) concluiu que o Estágio pode constituir-se como instância articuladora-consolidadora do processo de formação do futuro professor.

A pesquisa de Bonfanti (2017) tratou da formação de professores para a Educação Infantil, investigando-a a partir do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. O objetivo geral da investigação foi compreender as relações teórico-práticas do estágio obrigatório em Educação Infantil, na perspectiva das significações construídas pelas estagiárias. Fizeram parte do estudo 29 estagiárias de um curso de pedagogia e três docentes de um Centro de Educação Infantil (CEI) de um município do sul do Brasil. Quanto aos resultados da pesquisa cabe enfatizar que as análises realizadas revelaram pontos significativos acerca das especificidades da educação Infantil, evidenciaram como são construídas as significações em torno da relação teoria-prática por parte das participantes e, por fim, indicou as implicações do estágio no processo de formação profissional (tornar-se professora) para a Educação Infantil.

A tese de Nicácio (2018) teve por objetivo apreender e compreender em profundidade as contribuições do Estágio Supervisionado II para a formação de professores, em especial a sua contribuição para o domínio da docência no processo de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM). A sua realização, por meio de um estudo de caso, envolveu pesquisa teórica, documental e empírica, realizada por meio de entrevistas envolvendo cinco grupos de partícipes do referido processo de estágio:

coordenação, professores orientadores, supervisores, estagiários e egressos. Os dados analisados qualitativamente a partir das categorias: organização, desenvolvimento e resultado comprovaram que o estágio curricular Supervisionado II, ao final do curso de Licenciatura de Pedagogia, não preparava, ou seja, não qualificava, em 2016, o aluno para a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nas referidas pesquisas apresentadas, que foram realizadas em nível nacional, o ES configura-se espaço de aprendizagem de saberes docentes, porém nenhuma das teses traz a abordagem referente à formação docente, ES no Curso de Pedagogia e as relações raciais, fato que traz uma ressalva para a nossa pesquisa, no sentido de chamar a atenção para uma discussão tão necessária, mas que precisa expandir-se ainda mais na área da investigação científica.

O outro levantamento que fizemos, realizou-se no *site* do PPGEd, em que foram registradas 70 teses (Apêndice D) produzidas neste íterim de 2014 a 2018. No ano de 2014, foram defendidas 11 teses de doutorado, e em nenhuma foi abordado algo referente ao ES.

No ano de 2015, foram defendidas oito teses, das quais destaco a tese **“Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio: desvendando horizontes formativos”**, apresentada por Emanoela Moreira Maciel, orientada pela professora Dra. Bárbara Maria Macêdo Mendes. Nesta tese, o olhar se volta o estágio supervisionado, notadamente como um espaço viabilizador de aprendizagens para o futuro professor e para os professores supervisores, a partir da experiência vivida por estes com os alunos-estagiários. Aponta, entre suas conclusões, que o estágio supervisionado permite ao professor supervisor refletir sobre sua prática, admitindo-a como objeto de análise, desconstruir certezas que engessam sua ação, reavaliar e ressignificar sua prática a partir da experiência.

No ano seguinte, 2016, foram apresentadas dez pesquisas, e somente uma trouxe abordagem da temática que delineamos para fazer este levantamento. **“Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores”**, de Maria Goreti da Silva Sousa, orientada pela professora Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, teve como objeto de estudo o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re) construção dos saberes docentes. Teve objetivo geral: analisar o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re) construção de saberes docentes no contexto da formação inicial de professores no curso de Pedagogia. A abordagem metodológica pautou-se nos fundamentos da pesquisa narrativa. O memorial de formação e o questionário foram os

instrumentos utilizados no contato com as oito interlocutoras da pesquisa, discentes do curso de Pedagogia do CCE – Campus Ministro Petrônio/UFPI, nos eventos singulares das histórias narradas pelas interlocutoras, ficou evidente a vinculação do eu singular ao eu social, até mesmo na escolha do curso de Pedagogia. Os resultados confirmam a tese e evidenciam o estágio curricular supervisionado como espaço de construção e (re) construção de saberes docentes no decurso de formação inicial de professores.

No ano de 2017, foram defendidas 25 teses de doutorado no PPGEd, e nenhuma abordou a temática do estágio.

No ano de 2018, foram apresentadas cinco teses e uma abordou a questão do estágio, intitulada **“O estágio supervisionado no processo formativo: o que pensam as professoras”**, de Shirlane Maria Batista da Silva, orientada pela professora Dra. Bárbara Maria Macedo Mendes. O trabalho teve como questão de pesquisa: Que experiências formativas são tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, na perspectiva do aprender a ensinar? Teve como objetivo geral: analisar as experiências formativas tecidas no estágio supervisionado, na formação inicial de professores, no curso de Pedagogia, tendo em vista o aprender a ensinar. No plano metodológico define-se como investigação de natureza qualitativa, adotando a pesquisa narrativa com apoio no método autobiográfico. Empregou como técnicas de produção de dados as rodas de conversas e o memorial docente da formação profissional.

A supracitada pesquisa foi realizada no Centro de Estudos Superiores de Caxias – CESC/UEMA e teve como interlocutoras quatro professoras ministrantes do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia desta IES. Dentre os resultados alcançados, evidencia a concepção de estágio supervisionado como importante componente formativo no processo de aprender a ensinar, mediante a perspectiva crítica reflexiva. Evidenciaram também a concepção de estágio supervisionado, como espaço privilegiado na formação inicial de professores pelas vivências tecidas durante essa formação e pelas contribuições desta, no entendimento de que as narrativas das professoras formadoras propiciam o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o estágio supervisionado no curso de Pedagogia.

Ao longo destes cinco anos (2014-2018), foram produzidas 70 pesquisas no PPGEd, e dentre estas, apenas três pesquisas abordaram o ES e constatamos que nenhuma discutiu a temática das relações raciais como na nossa pesquisa.

Na tese de Maciel (2015), o estágio é apresentado como uma área de pesquisa rica para se pensar a formação docente na perspectiva de compreender que a formação perpassa o viés da escola, da realidade de sala de aula, algo que coaduna com minha pesquisa, no

sentido de destacar a necessidade de envolvimento na experiência docente para compreender mais sobre as questões raciais, podendo tecer reflexões importantes sobre o ES, como elemento que possibilita a construção de aprendizados para o futuro professor.

A tese de Sousa (2016), provocou-nos a pensar no estágio como o espaço de construção e reconstrução de saberes, no sentido de oportunizar o futuro professor da educação básica, a preparar-se para atuar no campo de trabalho, reiterando que vivenciará de perto experiências relacionadas ao aprendizado da temática racial.

Na tese de Silva (2018), ficou evidenciado por meio das narrativas das professoras participantes da pesquisa que o ES é um espaço privilegiado na formação inicial docente. Comungo deste pensamento que o estágio é esse espaço em que o futuro professor vivencia a construção de saberes que contribuirão na sua profissão.

Ressaltamos que as três pesquisas que abordaram a temática do ES, configuram 4,3% do total de pesquisas realizadas no referido período no PPGEd, ponto que nos convida a refletir sobre um programa que tem como linha de pesquisa “Formação Docente e Prática Educativa”, ter produzido um número restrito de trabalhos sobre ES.

Por isso, reafirmamos a contribuição da temática abordada neste trabalho que tem como tripé: relações raciais, formação e ES, pois essa realidade apresenta um convite para pensar as experiências formativas, cada vez mais comprometidas com as questões raciais. Provocando as pessoas a entenderem que se posicionar e propor mudanças no processo de formação docente transcende a ideia de apresentar conteúdos e textos, oportunizando a reflexividade crítica, objetivando a transformação do futuro professor. Os autores Garcia e Moreira (2008, p. 22), discorrem que “Ajudamos o professor a entender as relações de poder e de opressão, mas não ajudamos tanto a pensar como é possível lutar contra essas relações, como transformá-las e como criar espaços outros, em que outras, pelo menos outras, relações de poder estejam presentes”.

Por meio de pesquisas que abordem o tripé: relações raciais, formação docente e ES, é possível abrir possibilidades colaborativas para discentes, professores e demais interessados a perceberem a existências de inúmeras maneiras de se fazer educação, caso contrário, correremos o perigo de prender-nos a um único modelo e defini-lo como o mais apropriado. É o que se propõe nesta pesquisa, ao mostrar que a persistência nas discussões sobre as relações raciais é que poderá problematizar/ relacionar um ensino que valorize a reflexividade crítica, tentando romper barreiras e exclusões que permeiam grande parte das universidades brasileiras.

Resumindo...

Abordamos discussões sobre o conceito de ES explicando que este configura-se como componente formativo que oportuniza ao futuro professor o encontro com a docência, além de expormos as concepções de estágio como aplicação prática, como situação de aprendizagem e como pesquisa, destacando a importância deste componente curricular e sua relação com as aprendizagens relacionadas à concepção de formação docente, explicada na seção anterior. Pois a maneira pela qual o discente apropria-se sobre o papel do professor influencia no seu desempenho durante o ES.

Apresentamos a legislação que rege o ES e algumas pesquisas que trazem a abordagem deste componente curricular como objeto de estudo. Com essa discussão, arrematamos o tripé da pesquisa e temos a seguinte questão: Como aconteceram os processos para acessar as informações relevantes e o desenvolvimento dos dados correspondentes?

E para dar seguimento, na seção seguinte, relatamos todo o percurso metodológico desenvolvido para a concretização do trabalho, desde a escolha metodológica, aos instrumentos e caracterização das interlocutoras.

5 CAMINHANDO NOS TRILHOS DA PESQUISA

Ao se desenvolver uma investigação científica é exigido do/a pesquisador/a o cuidado com os aspectos teórico-metodológicos relativos à pesquisa. Para esta definição, é necessário atentar aos objetivos de estudo para tecer o caminho metodológico viável para a sua realização. Apresentamos nesta seção, o percurso metodológico da pesquisa, ou seja, o modo como foi acontecendo a materialização das ideias e dos pensamentos que permearam o processo desde as proposições iniciais.

A presente pesquisa teve como objetivo geral: Compreender o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem sobre as relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia, e para alcançá-lo, definimos o caminho que se adequou para a realização do trabalho, descrito nesta seção.

O processo investigativo para se compreender as relações entre o ES, na formação docente no curso de pedagogia, e as aprendizagens sobre as questões raciais exigiu considerar os aspectos éticos, o que requer postura científica para que os resultados sejam aceitos pela comunidade acadêmica.

Para garantir o andamento da pesquisa, o projeto foi submetido para avaliação no Comitê de Ética e Pesquisa, no dia 18.06.2018, tendo sido aprovado no dia 10.07.2018 (Anexo E). A partir desta data foram iniciadas as etapas de realização que envolveram: o convite para as interlocutoras participarem da pesquisa, a aplicação dos instrumentos para a produção de dados e a análise dos dados produzidos.

Nesta seção, considerando a pesquisa científica e suas especificidades, apresentamos algumas explicações básicas sobre a metodologia, os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa e a caracterização das interlocutoras.

5.1 Algumas explicações básicas

A abordagem metodológica da pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que trabalha os fenômenos humanos colhidos, não quantitativamente, no empírico como parte da realidade social (MINAYO, 2012). Por meio da pesquisa qualitativa há uma interação dos sujeitos envolvidos com o objeto de estudo, por meio dos quais são consideradas as opiniões pessoais, os sentimentos, as impressões dos sujeitos acerca do fenômeno que está sendo investigado. Desse modo, as pesquisas qualitativas “[...] pretendem interpretar o sentido do

evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam” (CHIZZOTTI, 2010, p. 28).

No âmbito da investigação qualitativa, optamos pela pesquisa narrativa, devido à sua característica reflexiva. Foi por meio dos escritos que as interlocutoras foram convidadas a fazerem uma rememoração do processo formativo. Cunha (1997) esclarece que no campo da pesquisa educacional, as narrativas têm sido usadas tanto como método, quanto como técnica para a produção dos dados. Neste estudo a narrativa situa-se nessas duas dimensões: método e técnica. Na condição de método, possibilita a exploração e a organização das narrativas, como expressão das experiências humanas. Como técnica, apresenta caminhos para acessar as informações relevantes enquanto produção do conhecimento sistematizado.

O importante na investigação narrativa é a rememoração das histórias, “relatando o que reportam as interlocutoras” para que possam divulgar suas experiências no processo de formação. Os escritos produzidos pelas discentes e docentes, valorizam seu pensamento, possibilitam compreender e interpretar o processo da formação docente, pois “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens construídas” (SOUZA, 2006, p. 47). Realçamos, com Brito (2010, p. 53), que “[...] as narrativas, nas pesquisas em educação, e, de modo especial, sobre a formação e a profissão docente, possibilitam aos narradores a compreensão dos sentidos de suas histórias de vidas pessoais e profissionais”.

A narrativa possibilita ao sujeito manifestar as suas vivências apontando o que mais lhe afetou em determinada experiência dentro dos diferentes contextos: social, político, econômico, cultural, educativo e/ou outros. De acordo com Souza (2006, p. 97), a narrativa funda-se tanto em um fenômeno quanto numa abordagem de investigação-formação, uma vez que parte das experiências e dos fenômenos humanos é oriunda dessa modalidade metodológica. Para o autor, “[...] o que é a educação senão a construção sócio-histórica e cotidiana das narrativas pessoal e social. O cotidiano humano é marcado pelas trocas de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos pela forma como contamos as histórias vividas [...]”, esta abordagem mostra que a formação docente, em particular o ES, é uma reunião das experiências vividas ao longo destes anos de estudo na graduação em Pedagogia.

Diferentes textos de campo podem ser utilizados na metodologia de pesquisa narrativa, tais como escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de documento, memoriais, entrevistas, fotografias, caixa de memórias, histórias de vida, cartas pedagógicas. Estas cartas foram um dos instrumentos utilizados na produção de dados desta pesquisa, e

foi definido com esta nomenclatura por tratar-se de um tipo de escrita intencional e relacionado a um assunto específico, que tivesse referência com o processo de formação docente no Curso de Pedagogia, por isso recebeu o nome de carta pedagógica, com o intuito de que as interlocutoras contassem as suas histórias formativas. Devido a esta particularidade, a escrita diferencia-se das cartas comuns.

Clandinin e Connelly (2011) demonstram preocupação em não propor um conjunto fechado de tipos de texto de campo, pois, segundo os autores, a complexidade das paisagens investigadas requer do pesquisador a criatividade para, se necessário, criar novas formas de composição de textos.

Nesta perspectiva, a escrita autobiográfica é uma maneira de escrever sobre o contexto de uma vida, que pode ser uma história sobre um breve instante de um evento particular. A autobiografia é sempre uma representação, um recontar, uma reconstrução particular da narrativa de um determinado sujeito, pois, “[...] a narrativa da história de formação é utilizada para compreender o processo de formação, o trabalho de elaboração e de interpretação apresentando-se como um processo de conhecimento específico sobre um objeto específico: a sua formação” (JOSSO, 2004, p. 138).

Contribuindo com a discussão sobre a pesquisa narrativa como processo de investigação/formação, Souza (2006) esclarece que, por um lado, configura-se como uma investigação porque se vincula à produção de conhecimentos a partir das experiências dos sujeitos adultos em formação, por outro lado, é formação porque considera o princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais na vivência simultânea dos papéis de autor e de investigador da sua própria história.

As narrativas configuram-se, dessa maneira, como escritas singulares em um processo formativo, explicitando as diversas experiências e aprendizagens individuais e coletivas dos narradores. A respeito da experiência, Clandinin e Connelly (2011, p. 27) postulam que “[...] as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias, as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros [...]”, essas postulações evidenciam que a experiência pode ser investigada como viabilizadora de aprendizagens sobre a reelaboração dos saberes da formação docente.

A partir das autobiografias, as narrativas favorecem uma reflexão e, por conseguinte, uma tomada de consciência. Sob essa perspectiva, Josso (2010, p. 42) reconhece que: “[...] a narrativa é uma construção que tem lugar num processo de reflexão”, requer, assim, que sejam ordenados tempos de maturação e de rememoração. Maturação, para agir com maior propriedade e sabedoria, atributo que só o tempo e a vivência são

capazes de conferir. Rememoração, na condição de processo associativo que se reafirma e se enriquece à medida que avança o exercício de reflexividade do sujeito.

Esta pesquisa teve como objetivo geral: compreender o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem sobre as relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia, e como objetivos específicos: identificar algumas vivências das DICES referentes às questões raciais durante a formação docente; analisar o envolvimento das DICES com as questões raciais ao cursarem o componente curricular Estágio Supervisionado; caracterizar as experiências referentes às questões raciais, que as PCES relataram ao ministrarem o componente curricular Estágio Supervisionado. Para atingirmos cada um, realizamos conversas pedagógicas e aplicamos questionários com questões abertas para traçar o perfil biográfico das interlocutoras, além da escrita de cartas pedagógicas, escolhidas como as narrativas de formação mais apropriadas para a produção dos dados.

Apresentamos a narração das experiências vividas nesta pesquisa por meio de cartas pedagógicas, com ênfase nas vivências na formação docente, com enfoque no ES e nas relações raciais aprendidas nesta experiência. O trabalho com narrativas exige cuidados com os temas abordados e, de forma especial, com o tratamento dos dados produzidos, atentando para que não sejam falsificados ou alterados. A narrativa está ligada à subjetividade, inserindo-se na dimensão espaço-temporal dos sujeitos, pois, ao narrarem suas experiências e vivências, retomam contextos e tempos vividos.

Narrar é contar as experiências, apresentar versões do vivido. Por exemplo, ouvir as histórias contadas por nossos avós, bisavós e vizinhos, é um hábito que vem sendo esquecido na contemporaneidade, sobretudo pelo avanço da tecnologia. Esse foi um dos principais pontos que nos motivou a escolher a carta pedagógica como um dos instrumentos desta pesquisa, valorizando as histórias e experiências de formação. Além de demarcar uma escolha política, no sentido que escrever sobre as suas próprias histórias, mostrando um ponto de vista, aponta um lugar social, neste contexto formativo.

É substancial compreendermos que a narrativa se situa num tempo e espaço determinados e pode envolver uma ou várias pessoas. Neste estudo, tivemos o envolvimento de 6 Discentes do Componente Curricular Estágio Supervisionado (DICES) e 4 Professoras do Componente Curricular Estágio Supervisionado (PCES), como interlocutoras da pesquisa. Importante reconhecer que a narrativa destas interlocutoras intercambiou presente, passado e futuro, referentes às suas histórias de formação. Nesse sentido, consideramos que o ato de narrar é “[...] a faculdade de intercambiar experiências [...]” (BENJAMIN, 1993, p.

198), que emergem, misturam-se e entrelaçam-se constantemente, intercambiando não só cronologicamente, mas no espaço e com outras pessoas.

As vivências das DICES e PCES descritas nas cartas pedagógicas proporcionam reflexões importantes nesta pesquisa. Nossa opção pela narrativa para este contexto de investigação fundamenta-se em Benjamin (1993, p. 201), quando afirma que o “[...] narrador retira da experiência o que ele conta [...]”, sendo, portanto, essas experiências, conforme o autor, as fontes originárias de todo narrador. Com esse entendimento, a investigação narrativa baseia-se na experiência vivida.

A revisitação ao processo formativo através da escrita das cartas pedagógicas, oportunizou reflexões sobre a formação docente na perspectiva de cada DICE e cada PCE. Esta pesquisa, centrada nas narrativas de formação inicial das futuras professoras, instaura-se como campo fértil, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito, remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação. Essa modalidade de investigação aproxima os sujeitos, favorecendo o entrelaçamento de histórias entre o investigador e o investigado. A relação entre o pesquisador e os interlocutores requer do pesquisador uma atitude científica, que lhe garanta o rigor da investigação, sem deixar de considerar as complexidades das relações (CUNHA, 1997).

Retomamos o tripé desta pesquisa: Relações raciais, formação docente e ES, e inferimos que a reflexão crítica é parte desta realidade, pois este processo é tido como tomada de consciência da necessidade dos estudos sobre as questões raciais. Assim, as narrativas revelam-se estratégias importantes de autoformação, considerando que implicam em reflexões sobre as experiências das DICES e das PCES. Para Clandinin e Connelly (1995, p. 22), as narrativas são utilizadas como:

Um processo no qual continuamente estamos tentando dar conta dos múltiplos níveis (temporalmente simultâneos e socialmente interativos), nos quais procede o estudo. A tarefa central é evidente quando se compreende que cada um está vivendo suas histórias em um contínuo contexto experiencial e, ao mesmo tempo, está contando suas histórias com palavras, enquanto pode refletir sobre suas vivências e explicá-las.

A partir do explicitado no que se refere à compreensão da pesquisa narrativa como método e técnica de investigação, ressaltamos a importância dos escritos das interlocutoras que narraram suas vivências, suas expectativas, seu percurso formativo, envolvendo-se na rememoração destas experiências. A opção e a inscrição da referida pesquisa na narrativa

contribuíram para sugerir novos estudos sobre as narrativas de formação no contexto da formação docente.

O *locus* de pesquisa foi a Universidade Federal do Piauí, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina- PI, CEP: 64049-550, no Centro de Ciências da Educação (CCE), no Curso de Pedagogia, no DMTE. A UFPI é uma Instituição Federal de Ensino Superior sediada na cidade de Teresina- Piauí e com campi nas cidades de Parnaíba, Picos, Floriano e Bom Jesus. A Instituição é mantida pela Fundação Universidade Federal do Piauí - FUFPI (criada pela Lei nº 5.528, de 12/11/1968) e é financiada com recursos do Governo Federal e foi instalada em 01 de março de 1971 a partir da fusão de algumas faculdades isoladas que existiam no Estado - Faculdade de Direito, Faculdade Católica de Filosofia, Faculdade de Odontologia, Faculdade de Administração (Parnaíba) e Faculdade de Medicina.

A UFPI em como missão: "Propiciar a elaboração, sistematização e socialização do conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico adequado ao saber contemporâneo e à realidade social, formando recursos que contribuam para o desenvolvimento econômico, político, social e cultural local, regional e nacional" (PDI-2010/2014). UFPI tem como objetivo cultivar o saber em todos os campos do conhecimento puro e aplicado, oportunizando a formação de qualidade para os profissionais que atuam no cenário piauiense e além deste.

Em 19 de março de 1975, o Magnífico reitor, José Camillo da Silveira Filho, assinou a resolução 10/75 que dispunha sobre a implantação do Centro de Ciências da Educação. A resolução extinguiu o Departamento de Educação e implantava o Centro de Ciências da Educação, com os seguintes departamentos: Departamentos de Fundamentos da Educação (DEFE), Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DMTE) e Departamento de Artes Práticas (DEAP).

A administração do centro seria realizada pelo conselho departamental, diretoria e departamentos. O pessoal técnico e administrativo do extinto departamento de educação foi redistribuído de acordo com os interesses da Administração do ensino. Em 1988, o CCE foi transferido do SG4 para prédio atual.

Atualmente, no CCE funcionam os seguintes cursos: Bacharelados em Comunicação Social (Jornalismo) e Moda (Design e Estilismo) e as licenciaturas em Pedagogia (Magistério), Educação do Campo, Artes Visuais e Música. Todas estas informações foram acessadas em janeiro de 2019 no *site* da UFPI: www.ufpi.com.br. A seguir, são descritos os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa.

5.2 Os dispositivos utilizados na pesquisa

A caminhada desta investigação científica foi repleta de desafios e estudos para definir os instrumentos a serem utilizados. No final do primeiro semestre de 2018, estivemos no DMTE, para fazer o levantamento das professoras que ministrariam o componente curricular “Estágio Supervisionado IV” (pelo fato de que os discentes já teriam cursado os demais componentes do estágio) no Curso de Pedagogia, assim como os turnos e as turmas nas quais seriam ofertados no segundo semestre de 2018. E no corrente ano, fizemos outro levantamento referente às professoras que ministrariam o mesmo componente curricular no semestre 2019.1. Em relação às discentes, deveriam estar cursando o componente curricular “Estágio Supervisionado IV”, ou no semestre 2018. 2 ou 2019.1.

(i) **Conversa pedagógica.** Como atividade inicial, organizamos uma conversa pedagógica, em que foi apresentada, para as professoras e para as discentes, a proposta da pesquisa. Esta fase recebeu este nome por tratar-se de uma conversa, um diálogo em que, pedagogicamente, de forma interativa entre pesquisadora e interlocutora, foram esclarecidos o problema da pesquisa, o objeto de estudo, os objetivos e a metodologia. Na conversa pedagógica, também foram lidos e assinados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A), além de terem sido entregues os questionários (apêndices B e C) e a Carta 1 (apêndices E e F) para cada interlocutora.

A partir dos primeiros contatos por telefone, individualmente, com as PCES, no segundo semestre de 2018, combinamos o primeiro encontro, em que foi realizada uma conversa pedagógica com cada uma delas, que aceitaram participar da pesquisa. Posteriormente, foi solicitada das duas PCES, que tivesse um momento de apresentação da pesquisa em suas turmas de “Estágio Supervisionado IV”. Estivemos nas duas salas de aula, apresentando a proposta, nas quais, duas discentes decidiram participar da pesquisa. Após esse momento, entramos em contato individual com cada discente e em seguida, foi realizada uma conversa pedagógica com cada uma, configurando-se nas duas primeiras DICES a participarem da pesquisa.

No primeiro semestre de 2019, fizemos novos contatos por telefone, com mais duas professoras de “Estágio Supervisionado IV”, que também aceitaram participar da pesquisa. Realizamos uma conversa pedagógica com cada uma. Fizemos, novamente, a apresentação sobre a pesquisa nas turmas de “Estágio Supervisionado IV”, e após o convite feito, quatro discentes (somente mulheres), aceitaram participar da pesquisa. Após aceitarem participar

da pesquisa, com cada DICE foi realizada uma única conversa pedagógica, do mesmo modo aconteceu com cada PCE.

(ii) **Questionário com questões abertas.** O segundo dispositivo utilizado, com a finalidade de traçar o perfil das interlocutoras da pesquisa. O penúltimo passo de cada conversa pedagógica era a entrega do questionário tanto para as DICES como para as PCES; algumas já preenchiam e entregavam na reunião, outras entregavam em data posterior.

Para Martins Júnior (2009) este tipo de questionário, com questões abertas, apresenta as questões em que o pesquisador solicita que o sujeito emita a sua opinião a partir do que lhe é solicitado, além de apresentar como vantagens: uso eficiente do tempo, possibilidade de alta taxa de retorno, perguntas padronizadas (MOREIRA; CALEFFE, 2006). Os questionários aplicados encontram-se nos Apêndices “B” e “C”.

Ao final de conversa pedagógica com cada interlocutora, era entregue o questionário com questões abertas, para que cada uma pudesse preencher, com dados referentes à sua biografia. Algumas interlocutoras respondiam o questionário e o entregavam ainda no mesmo encontro, outras entregavam em data e local, posteriormente definida.

Para Richardson (2011, p. 192), os questionários com questões abertas “[...] caracterizam-se por perguntas ou afirmações que levam o sujeito a responder com frases ou orações”, esta foi a ideia quando decidimos iniciar a pesquisa com as interlocutoras, por tratar-se de uma pesquisa narrativa.

(iii) **Análise documental.** Este foi o terceiro dispositivo utilizado, em que reunimos os nossos interesses, a relação com o objeto de estudo, além da confiabilidade e natureza de cada documento. Desenvolvemos uma interpretação coerente, tendo em vista a temática proposta e a pergunta de pesquisa, realizamos a análise de alguns textos legais como as Diretrizes Nacionais do Curso de Pedagogia, Resoluções, leis e documentos referentes ao ES, PPC do Curso de Pedagogia da UFPI. Os documentos foram trazidos no sentido de fortalecer a discussão sobre o ES.

(iv) **Carta pedagógica.** O quarto dispositivo utilizado configura-se como a principal fonte de narrativa desta pesquisa, pela questão de proporcionar as narrações das interlocutoras, reflexões, memórias de histórias e experiências significativas sobre o tripé desta pesquisa: Relações raciais, formação docente e ES.

A carta pedagógica como dispositivo de pesquisa ainda é pouco utilizada no meio acadêmico, talvez por se tratar de um gênero narrativo cuja escrita parece ser simples. Considerando a importância da narrativa na atualidade, Soligo (2007) expressa que este tipo de produção escrita se apresenta como um gênero de valor. Por isso, ousamos empregá-la

como instrumento desta pesquisa, objetivando a superação dos preconceitos, que com o tempo se cristalizaram e deram a esse gênero um lugar social inferior ao que de fato merece.

Ao tratar deste tipo de carta, Paula (2018) destaca que esta escrita pessoaliza e expõe intimidade, uma vez que pode dirigir-se a um grande público bem como se dirige a cada um em particular. Assim, torna-se um convite ao diálogo, às reflexões e ao estabelecimento de uma relação pessoal. Lima (2006) afirma que além de ter muitas possibilidades formativas, a utilização deste instrumento pode esclarecer conceitos, conteúdos, estimulando e despertando a construção de novos conhecimentos e questionamentos, oportunizando, desta maneira, a interlocução entre pesquisador e participante, além de representar uma forma de comunicação possível de resgatar da memória o entusiasmo e os fatos importantes das suas vidas.

Nesse sentido, destacamos a importância de se escrever, e por mais que a tecnologia tenha chegado a todos os lugares, principalmente na escola e na universidade, não se pode deixar em condição subalterna o ato da escrita, e as cartas pedagógicas podem ser uma boa estratégia para se resgatarem importantes memórias formativas que são construídas nas vivências diárias do sujeito.

Há algumas décadas, as cartas eram utilizadas como os principais meios das pessoas receberem notícias dos amigos, de parentes, e hoje a escola não a utiliza desta maneira, apenas como discussão sobre gênero textual, e com o passar do tempo, foi perdendo-se o hábito de escrever. Esse ponto foi um dos definidores para a escolha deste instrumento: proporcionar o resgate deste tipo de escrita, reiterando sua importância entre nós para a valorização e o reconhecimento das nossas histórias.

As cartas são registros escritos que se impuseram na história contendo importantes documentos e evidências históricas. Segundo Camini (2012), ao se fazer uma retrospectiva na história da humanidade, observa-se que a escrita de cartas constituiu modalidade de escrita de uma tradição secular, sendo utilizada com diferentes propósitos tais como: informar grandes descobertas, declarar amor ou saudade, articular uma guerra, descrever lugares, por exemplo.

Neste contexto, inferimos que todo professor é um profissional da educação, do mesmo modo, os futuros professores que participam do processo de formação docente também o serão. Assim, Soligo (2015, p. 11) discorre que estas cartas apoiam-se neste conteúdo, e como a atuação destes profissionais desdobra-se em pelo menos “[...] três dimensões importantes: é, ao mesmo tempo, um profissional da sociedade (um cidadão), da

escola (um integrante da instituição escolar) e da sala de aula (um docente, um professor de fato)”, e as cartas pedagógicas proporcionam a emergência de muitas memórias e histórias.

A leitura sobre as cartas no livro que Paulo Freire escreveu em 1978, “Cartas a Guiné- Bissau: registros de uma experiência em processo”, no qual, logo na introdução o autor descreve que vai tentar, no decorrer do livro, contar sobre as suas experiências de trabalho no país, influenciou na escolha pelas cartas nesta pesquisa. Freire (1978) escolheu publicar o livro como uma espécie de relatório final dos seus trabalhos naquele país, revelando uma experiência em pleno andamento, usufruindo da liberdade que a escrita de cartas lhe permitia, certa espontaneidade (não neutra). Este livro causou-nos encantamento, movendo-nos a escrever, pesquisar, aprender, contar histórias, levando ao seguinte questionamento: porque não realizar uma pesquisa no Doutorado em Educação utilizando como instrumentos as cartas?

Acrescentamos que Ribeiro e Souza (2010) consideram alguns aspectos teóricos e metodológicos concernentes à utilização das cartas pedagógicas como fonte de pesquisa, destacando que escrever cartas, antes mesmo de ser uma reconhecida forma de se comunicar produzindo interação social, implica em um ato intrinsecamente do eu, podendo assim alterar o *status* de carta e localizá-la no âmbito dos estudos com histórias de vidas, abordagem apresentada nesta pesquisa.

Na visão de Soligo (2007) as cartas pedagógicas prestam-se, ao mesmo tempo, à preservação de memória e registro, à discussão e ao posicionamento em relação a questões por vezes controversas e à comunicação de tudo o que diz respeito à pesquisa – processos, lições aprendidas, saberes e conhecimentos produzidos.

Por isso, esta pesquisa enfatiza a importância de que se valorizem as histórias escritas, as revisitações no passado, seja mais distante ou mais recente, pois em tempos de grande ebulição da internet e das redes sociais, o simples fato de parar, sentar, rememorar para poder escrever cartas pedagógicas, pode ser uma interessante estratégia formativa.

A escrita dessas narrativas proporcionou a revisitação de memórias, tanto ao sujeito que as escreveu como aquele que as recebeu. No caso desta pesquisa, incitamos as DICES e as PCES à reflexão sobre o seu processo de formação docente, sobre as experiências no ES, e o estudo das relações raciais. Para Ribeiro e Souza (2010, p. 91), “a escrita da carta pode constituir-se em um espaço-tempo singular de conhecimento de si quando o sujeito toma a própria trajetória como o conteúdo a ser contado”.

Essa produção escrita foi orientada em consonância com os objetivos da pesquisa, que, em resumo, buscaram saber sobre o aprendizado das relações raciais no ES, e na

perspectiva de que escrever é revelar-se, é explicitar concepções, modos de ser e de fazer, foi proposto esse discorrer de histórias. A carta pedagógica como uma escrita autobiográfica colabora com o autoconhecimento, dessa maneira cada uma das cartas que eu escrevia, traçava e propunha reflexões para cada uma das interlocutoras.

Analisando o fato das interlocutoras estarem realizando muitas tarefas ao mesmo tempo, decidimos pelas cartas pedagógicas como a opção mais adequada, uma vez que possibilitaria manter um diálogo, sem estarmos necessariamente com elas, pois tanto as DICES como as PCES, por estarem no 9º bloco de Pedagogia, passavam boa parte do tempo nas escolas realizando o estágio. Pela importância que este grupo representava para esta pesquisa, foram escolhidas as estratégias mais viáveis para serem produzidas e acessadas as informações.

Essas narrativas trataram mais pessoalmente sobre as experiências vividas no ES, instrumentos em que as DICES e as PCES contaram suas histórias, rememoram momentos e trouxeram à tona as memórias mais marcantes. As narrativas das cartas pedagógicas sinalizaram experiências relativas ao tripé desta pesquisa: Relações raciais, formação docente e ES, explicitando as relações entre o ES na formação docente no curso de pedagogia e as aprendizagens sobre as questões raciais.

Combinávamos com cada DICE e cada PCE, como seria esse processo. Às vezes, recebíamos as cartas indo ao encontro das interlocutoras nas dependências do CCE. Mas na maior parte da pesquisa, contamos com a colaboração de outras pessoas que facilitaram o recebimento e entrega das cartas pedagógicas, que foram os funcionários das xerocadoras Bambu Cópias, Tiago Cópias e Tim Cópias, localizadas no CCE, além das secretárias do DMTE, que faziam esse processo também. Essas pessoas compõem o “grupo de apoio”, e os locais citados foram pontos de entrega e recebimento das cartas.

Esse movimento de escrita e troca de cartas causou um deslocamento, trânsito, uma movimentação diferente no que concerne aos cânones da pesquisa, e de alguma maneira, outras pessoas também se envolveram na pesquisa. Às vezes, algumas DICES e PCES tinham dificuldades de deixar as cartas manuscritas na universidade, desse modo, combinávamos para que enviassem as cartas digitadas ou manuscritas como anexo, utilizando-se do e-mail, como recurso de envio.

Para compreender melhor o processo da escrita das cartas durante esta pesquisa, evidenciamos que ao final de cada conversa pedagógica, cada PCE e cada DICE receberia a Carta 1 (Apêndices E e F), escrita por esta pesquisadora (esta foi a única carta que entregamos digitada, todas as demais cartas foram manuscritas), com as primeiras questões a

serem debatidas. Desde a apresentação da pesquisa para as interlocutoras, foram combinadas estratégias para que as cartas pedagógicas pudessem ser entregues da forma mais viável possível.

As cartas pedagógicas produzidas tanto pelas DICES como pelas PCES, tiveram uma movimentação, compreendendo o tempo e o espaço, entrelaçam-se numa simultaneidade de eventos. Essa troca iniciou em setembro de 2018, encerrando em junho de 2019. O processo foi iniciado com a entrega da Carta 1 (Apêndices E e F) para cada interlocutora. Ao receber a resposta de cada uma, seguíamos enviando a Carta 2, e assim o fiz até o envio da Carta 7, que foi definida como a quantidade satisfatória para serem atendidos os objetivos da pesquisa.

A partir da Carta 2 até a Carta 7, que enviamos para as DICES e para as PCES, todas foram manuscritas. Ao final, escrevemos sete cartas para cada interlocutora, totalizando 70 cartas enviadas, ao longo da realização da pesquisa. Todas as cartas enviadas por esta pesquisadora foram entregues pessoalmente ou deixadas nos locais de apoio.

Em relação às cartas escritas pelas DICES e PCES, ficou definido que elas deveriam escrever da forma que fosse melhor para cada uma, desse modo, recebemos cartas digitadas e cartas manuscritas (a maioria). No total, recebemos sete cartas de cada interlocutora, totalizando 70 cartas recebidas, no período citado.

Neste trabalho, apresentamos trechos de algumas destas narrativas, que foram selecionados a partir das leituras, releituras e análises cuidadosas, sistematizando as informações, segundo os objetivos da pesquisa, criando as unidades temáticas de análise, agrupando e classificando os escritos das interlocutoras.

Escrever, receber e ler os escritos e as mensagens trocadas fizeram emergir sensações de ansiedade e alegria, era como se estivéssemos conversando com cada DICE e cada PCE, tanto na hora de escrever, como na hora de ler as cartas que recebidas. A maior vantagem de trabalhar com as cartas pedagógicas foi a possibilidade de manter um diálogo prolongado com as interlocutoras, além de ter tempo e oportunidade para refletir sobre o conteúdo de cada carta recebida, tínhamos a possibilidade de esclarecer dúvidas nas cartas seguintes. As próprias interlocutoras também acrescentavam informações que se esqueciam de colocar em cartas anteriores. Este instrumento oportunizou uma densa produção de dados, caracterizando-se como importante fonte nesta pesquisa.

Destacamos a fertilidade desse tipo de escrita autobiográfica na pesquisa em educação. Tendo em vista que as cartas pedagógicas se configuraram como espaços de/ para conversar, pois as narrativas são ricas e complexas, oportunizando muitos e novos debates,

para além desta pesquisa. Mais do que indicadores para pesquisa, as cartas em questão favoreceram momentos de reflexão e revelações das DICES e PCES, pois tanto quem elabora a escrita como quem faz a leitura, pode fazer a análise sob diferentes olhares e perspectivas, o que se torna um campo rico de aprendizagem. Pela relevância e pela quantidade de cartas escritas, é que definimos por analisar detalhadamente algumas destas histórias, tomando este instrumento como a principal fonte de narrativa da pesquisa.

Dando continuidade, será apresentado o perfil das interlocutoras, que narraram suas histórias e enriqueceram esta pesquisa.

5.3 Caracterização das interlocutoras da pesquisa

A referida pesquisa contou com a colaboração de dez mulheres, sendo seis discentes do Curso de Pedagogia, as DICES, e quatro professoras do Curso de Pedagogia, as PCES. Nos dois semestres em que a pesquisa foi realizada, 2018.2 e 2019.1, no período de 10 meses, no DMTE, só havia mulheres ministrando o componente curricular “Estágio Supervisionado IV”.

Durante as visitas feitas, para apresentar a pesquisa, nas turmas em que as PCES ministravam aulas de “Estágio Supervisionado IV”, o convite foi estendido a todos os discentes, mas só as discentes desejaram participar. E no final desta apresentação, algumas destas discentes conversaram conosco, no sentido de saber um pouco mais sobre a pesquisa, e afirmaram interesse em participar, totalizando um grupo de seis DICES.

Pelo fato de o grupo da pesquisa ter sido composto por dez mulheres, foi proposto que cada uma seria identificada com o nome de uma flor, todas concordaram, e assim suas identidades foram preservadas. Este grupo foi composto por 6 DICES, que cursavam o componente curricular “Estágio Supervisionado IV” e 4 PCES que trabalham no DMTE, ministrando o componente curricular “Estágio Supervisionado IV” no Curso de Pedagogia na UFPI.

As DICES estavam em final de curso e tinham o TCC para escrever. As PCES ministravam aulas de “Estágio Supervisionado IV” e desenvolviam outras atividades além desta. Os dois grupos de interlocutoras tinham uma rotina de muitas tarefas tanto na UFPI como fora dela, mas, desde o primeiro contato, sinalizaram interesse para participarem da pesquisa.

A participação das interlocutoras exigia esse perfil, por tratar-se de estarem vivendo as etapas conclusivas do Curso de Pedagogia, tanto na discência como na docência. Assim,

foram traçadas as estratégias mais viáveis para desenvolver o processo investigativo da pesquisa, possibilitando a produção dos dados para compreender como acontece o aprendizado das relações raciais durante o ES, na formação docente. Para identificar as interlocutoras, foi selecionado o grupo das DICES, em seguida das PCES.

- **Discentes - DICES**

Para definição das DICES, foi utilizado o critério de que estivessem cursando o componente curricular “Estágio Supervisionado IV”, além de estarem no 9º período do Curso do Curso de Pedagogia. Ao responderem os questionários (apêndices B e C), tanto as DICES, como as PCES, descreveram as informações necessárias para que fossem traçadas as biografias. No quadro 4, temos a descrição das DICES:

Quadro 4 – Caracterização das DICES

INTERLOCUTORA	BIOGRAFIA
ROSA	Tem 27 anos, é casada. Possui o ensino superior incompleto (Graduação em Pedagogia). Ingressou no curso por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU). Sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, afirma ter identificação com a área.
TULIPA	Tem 28 anos, é casada. Possui o ensino superior incompleto (Graduação em Pedagogia). Trabalha como fiscal de vendas no Carvalho Supermercado, sempre levou o curso e o trabalho no supermercado. Ingressou no curso por meio de Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Programa Universidade para Todos (PROUNI). Sobre a escolha pelo curso de Pedagogia, afirma que sempre teve vontade de obter uma formação superior, quando optou pela Pedagogia, não sabia ao certo se era o que queria, mas ao ingressar afirma que foi “fiscada” pelo curso.
JASMIN	Tem 25 anos, divorciada. Graduanda em Pedagogia. Atualmente é auxiliar docente. Ingressou no curso por meio do SISU. Escolheu o Curso de Pedagogia por ser a opção mais viável.
MARGARIDA	Tem 22 anos, solteira. Graduanda em Pedagogia. Desde o segundo período do curso, atua como estagiária, participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) durante 2 anos e 6 meses, depois foi estagiar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI). Ingressou no curso pelo SISU. Escolheu o Curso de Pedagogia porque pesquisou as disciplinas e percebeu que tinha afinidade.
CAMÉLIA	Tem 21 anos, casada. Graduanda do Curso de Pedagogia. Atuou em escola privada bilíngue Bright Bee School por 2 anos, e em duas CMEIs pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), seis meses em cada um. Ingressou no curso por meio do ENEM- SISU. Optou pelo curso, seguindo a indicação de um tio que é Doutor em Letras na UFPI, e ama o curso.
FLOR DE LIZ	Tem 26 anos, é casada. Graduanda em Pedagogia. Foi auxiliar de sala de aula por 3 meses, professora titular por 7 meses, e auxiliar de 1º ano do Ensino Fundamental por 1 ano. Ingressou no curso pela nota no ENEM. Optou pelo curso por ser do seu agrado.

Fonte: Respostas aos questionários aplicados na pesquisa, 2018 e 2019.

As informações expressas no Quadro 4, dão uma visão panorâmica do perfil formativo das DICES que integram este trabalho de pesquisa. Trata-se de jovens do sexo feminino, apresentam faixa etária entre 21 e 28 anos, na maioria casada, exceto **Jasmin** (estado civil divorciada) e **Margarida** (estado civil solteira). A formação acadêmica em nível superior configurou-se com a Licenciatura em Pedagogia, até o momento como a única graduação desse grupo.

Estar cursando Pedagogia por afinidade, foi a definição das DICES **Rosa**, **Margarida** e **Flor de Liz**. Exercer a docência no Curso de Pedagogia faz-nos compreender que o fato destas DICES ingressarem no curso, por terem afinidade, torna o processo de formação mais proveitoso, no sentido de haver motivação e desejo para se apropriar das discussões. Nos escritos das cartas pedagógicas, estas três DICES, contaram suas experiências e demonstram satisfação por estarem no curso.

Um fato que pode conduzir um processo de formação bem-sucedido, é quando a discente se envolve durante o curso, foi o que aconteceu com **Tulipa**, que não sabia ao certo o que queria cursar, mas a vivência na Pedagogia lhe “fiscou”. Mesmo atuando em outra área profissional, ficou evidenciado o prazer que tem e o desejo de experimentar a sala de aula. **Jasmin** destacou que foi a opção mais viável estudar Pedagogia, e **Camélia** foi influenciada por um tio, que era professor e indicou o curso.

Além das informações escritas nos questionários, solicitamos que, nas cartas as informações fossem ampliadas e as DICES pudessem contar mais sobre suas narrativas, e relatarem fatos dos quais seriam importantes para a sua formação. Dessa maneira, são trazidos trechos das narrativas, com o objetivo de compreender um pouco melhor quem são as futuras professoras e sua relação com o Curso de Pedagogia. Na escrita das cartas foi solicitado que escrevem sobre as experiências acadêmicas e/ ou profissionais.

A primeira a narrar foi **Rosa**:

Cursar pedagogia sempre foi um desejo desde minha infância. Sempre sonhava e brincava de ser professora. Quando conclui o Ensino Médio, logo prestei vestibular e fui aprovada para o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI). Foi uma alegria imensa.

No início do curso, confesso que não foi bem aquilo que eu imaginava, pensei até em desistir e procurar outro curso, mas ao contrário disso, continuei firme. Ao passar do tempo, fui me identificando cada vez como o curso de Pedagogia.

Hoje em dia, estou no último período do curso (9º bloco) e quase “finalizando” mais uma etapa de outros degraus que pretendo avançar. Muita coisa aprendi com o curso e ainda aprendo, pois, cada dia é um novo aprendizado. (**ROSA**, Carta 1, 2018).

Realizar um desejo de infância pode tornar-se algo muito prazeroso na fase adulta. **Rosa** descreve isto em suas vivências. A alegria de iniciar em um curso que desejava fazer

proporciona experiências mais felizes também, embora tenha enfrentado barreiras no percurso, ela conseguiu superá-las, e foi apropriando-se dos saberes adquiridos na experiência.

A próxima DICE a narrar sua experiência foi **Tulipa**:

Professora, iniciei minha formação superior em 2013 no segundo período do ano letivo, não sabia ao certo o que esperar do curso pois o ensino superior era algo desconhecido para nós, digo nós pois eu já era casada.

Quando engravidei do meu primeiro filho, perdi algumas matérias e atrasei alguns períodos e perdi a colação de grau com a minha turma. Estou lutando por essa formação e vou conseguir.

A minha vida de estudante foi muito corrida, pois sempre trabalhei em uma área completamente diferente do que estudei. Trabalho na área da segurança em um supermercado.

Sobre a minha vida profissional, em relação à pedagogia só tive as experiências dos períodos de estágios. (**TULIPA**, Carta 1, 2018; Carta 7, 2019).

Tulipa descreveu que suas expectativas foram mudando, pois durante o curso, ela teve seu primeiro filho e esse fator acabou dificultando o andamento do curso, além disso, ela atuava na área do comércio. Destacou em especial as experiências do ES, em que pôde apreender melhor as experiências do “ser professora”. Para algumas discentes, o fato de conciliar o curso e o trabalho, sobretudo se for em outra área, compromete o andamento dos estudos.

Na sequência, **Jasmin** contou um pouco de suas vivências:

Eu curso o 10º período de Pedagogia, entrei em 2014.2, ou seja, estou um período depois do que deveria ter me formado. Dito isso, talvez já possa ter imaginado que tive alguns problemas na minha formação.

Moro na periferia da cidade, bem longe da universidade, tenho uma filha pequena e cuido dela com ajuda de minha mãe, que fica com ela quando preciso me ausentar e estar aqui.

Sempre tive dificuldades em participar da “vida universitária” (eventos, cursos extras, etc), pois sempre trabalhei para me manter no curso. Trabalhei em duas escolas particulares e uma pública (ainda estou trabalhando nesta). Nas duas primeiras escolas, era apenas um turno, na última, além do turno da manhã, há mais dois dias à tarde. (**JASMIN**, Carta 7, 2019).

Ao contar sua história, **Jasmin** destacou algumas dificuldades para seguir no curso, após a chegada do primeiro filho, assim como a **Rosa**, seguir no curso tornou-se uma experiência ainda mais desafiadora. Nesse processo formativo, Souza (2006) apresenta que a escrita da narrativa de formação remete o sujeito para uma dimensão de autoescuta de si mesmo, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu durante a formação docente.

Margarida descreveu um pouco de suas experiências:

Desde o meu segundo período eu estou dentro de CMEIs, como auxiliar igualmente nas Escolas Municipais, Escolas Estaduais na gestão e até mesmo em Associação, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) sendo está a que mais me afetou, devido ao PIBID. No ano de 2018, em março, iniciei um estágio remunerado pela manhã, no contraturno do meu curso. Primeira experiência como professora titular em uma turma de 1º período, crianças de faixa etária de 4 a 5 anos. Esse ano de 2019, continuo no mesmo CMEI e em uma Escola Municipal como professora de matemática do 4º ano do Ensino Fundamental. (MARGARIDA, Carta 7, 2019).

Margarida teve variadas experiências escolares, mostrando-se envolvida com as aprendizagens realizadas no curso. Em sua narrativa, destacou a participação no PIBID, de acordo com o regimento interno do PIBID da UFPI e descrito no Art. 1º, o programa foi instituído, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública. Esta DICE, por meio desta experiência aprofundou os saberes docentes adquiridos no curso. Além disso, realizou estágio remunerado, experiência que possibilitaria a construção de novos e significativos saberes.

Na sequência, **Camélia** descreveu as suas vivências:

Gostei muito do estágio na Bright Bee School, era auxiliar da professora titular, onde passei dois anos, aprendi muito e levei o aprendizado para todos os ambientes em que me relaciono, a igreja é um deles. Lá, éramos três professoras em sala para quinze crianças, o tempo era bem aproveitado, pois tínhamos controle das crianças.

Quando fui estagiar no CMEI, vi tudo que tinha aprendido na escola privada ser reavaliado, pois tudo era muito diferente, os alunos eram mais agitados, os pais mais desleixados...

Tive que desenvolver novas táticas, e tudo que fiz e venho fazendo está agregando à minha metodologia, à minha formação. Tenho muito orgulho de ter conseguido vencer todos os desafios (estágio e curso) e hoje poder estar desenvolvendo habilidades que jamais pensei ter, e claro, todos os dias um novo aprendizado. (CAMÉLIA, Carta 1, 2019).

Camélia mostrou o quanto avançou no curso e o quanto cresceu nas experiências formativas. Nesse mesmo segmento, trazemos os escritos de Josso (2004) ao referir-se à situação de construção da narrativa de formação que, independente dos procedimentos utilizados neste processo, a experiência oportuniza a produção de novas aprendizagens.

Assim como **Margarida**, a DICE **Camélia** vivenciou o estágio remunerado, desfrutando de situações de aprendizagem na sala de aula, que o curso de Pedagogia, pelo seu próprio formato, não consegue abranger de forma mais completa. Nesse sentido, os estágios remunerados, de algum modo, contribuiriam para a construção das histórias de vida, das representações e das narrativas “[...] de formação marcam aprendizagens tanto na

dimensão pessoal, quanto profissional e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente” (SOUZA, 2006, p. 42), extrapolando os limites, que, às vezes, existem no contexto formativo que é ofertado na formação docente no Curso de Pedagogia.

Finalizando as experiências das DICES no que se refere às suas biografias, **Flor de Liz** narrou:

Posso dizer que realmente assumir uma turma é uma tarefa difícil para quem ainda está com o curso em desenvolvimento. É uma mistura de sentimentos e confesso que me apavorei no início. Meu primeiro estágio remunerado sendo professora titular começou no ano de 2018, quando iniciei uma turma de Maternal em um CMEI, com 15 crianças entre 2 e 3 anos de idade e não foi fácil. Era a primeira experiência delas na escola e assim como eu, estavam apavoradas. Os dias foram passando e com o tempo fui me adaptando àquela nova rotina e começando a gostar da profissão. Foram dias de muito aprendizado e de alguns momentos tensos também. Trabalhar com crianças tão pequenas e com personalidades em construção, requer muita dedicação e amor. (FLOR DE LIZ, Carta 1, 2019).

A DICE **Flor de Liz** destacou suas dificuldades ao aproximar-se do espaço da escola, e a vivência no estágio remunerado, que oportunizou a aprendizagem do fazer docente. Isso implica na compreensão, conforme Souza (2006), de que a pesquisa narrativa evidencia e aprofunda aspectos das experiências educativas e da formação dos sujeitos, bem como oportuniza entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à formação em diferentes tempos, adentrando a um campo subjetivo e concreto.

Os escritos de cada DICE são um convite para a reflexão sobre as motivações para iniciar o Curso de Pedagogia e manter-se no mesmo. **Margarida, Camélia e Flor de Liz** reforçaram a importância dos estágios remunerados em sua formação, pois poder aproximar-se da sala de aula, ainda na condição de discente do Curso de Pedagogia, trouxe possibilidades formativas, no sentido de que é possível dialogar com a realidade da escola e as discussões realizadas na universidade. Para Souza (2006, p. 36), a formação docente é entendida como um “[...] movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas [...]”, o que vai de encontro com as experiências que estas três discentes relataram.

De modo geral, essas narrativas iniciais de todas as DICES, oportunizaram a cada uma a se colocarem em contato com suas experiências formativas, a partir daquilo que cada uma viveu/vive na sua trajetória de formação. Conforme Josso (2004, p. 34), “para que uma experiência seja considerada formadora, é necessário falarmos sob o ângulo da aprendizagem”. Nesse sentido, este grupo de DICES exteriorizou alguns dos desafios que marcaram o processo de formação docente. No próximo tópico, será a apresentada a caracterização das PCES.

- **Professoras - PCES**

Na seleção das professoras que participariam como interlocutoras desta pesquisa, o critério utilizado foi: deveriam estar ministrando o componente curricular “Estágio Supervisionado IV”, e ter experiência em ministrar outros componentes curriculares referentes ao ES. Para caracterizar as PCES, na sequência, há informações que foram registradas a partir dos questionários (quadro 5), nos quais se tem informações sobre a biografia de cada uma:

Quadro 5 – Caracterização das PCES

INTERLOCUTORA	BIOGRAFIA
VIOLETA	Tem 27 anos, é solteira. Tem graduação em Pedagogia, é mestre em educação. Tem experiência de 2 anos e 4 meses no Ensino Superior, atuando como professora de Pedagogia e das disciplinas pedagógicas nas licenciaturas.
BEGÔNIA	Tem 57 anos, é casada. Tem licenciatura em Pedagogia, é mestre em Educação, e doutoranda em Educação. Tem experiência de 20 anos como professora da Educação Básica e 13 anos como professora do Ensino Superior.
ORQUÍDEA	Tem entre 40 e 50 anos, é casada. Tem graduação em Pedagogia, Especialização em Metodologia do Ensino Superior- novas tecnologias, é mestre e doutora em Educação. Tem experiência de 6 meses na Educação Infantil, 8 anos no Ensino Fundamental, 8 anos no Ensino Médio Normal, e atua há 18 anos no Ensino Superior.
BROMÉLIA	Tem 29 anos, é solteira. Tem graduação em Pedagogia, é mestre em Educação, e Doutoranda em Educação. Tem experiência de 2 anos e 3 meses no Ensino Superior.

Fonte: Respostas aos questionários aplicados na pesquisa, 2018 e 2019.

Em relação à idade e ao trabalho docente, **Violeta e Bromélia**, que têm faixa etária entre 20-30 anos, não tiveram experiências na Educação Infantil, nem no Ensino Fundamental. São jovens e suas vivências como professoras estão relacionadas com o Ensino Superior, este é o lugar de fala que suas narrativas permeiam. **Begônia e Orquídea**, têm faixa etária entre 40-60 anos, tiveram experiências tanto na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Superior. O fato de terem mais tempo de experiência no processo educacional implica em aprendizados diferentes, pois cada nível de ensino tem suas particularidades.

Além dos questionários, foi solicitado de cada PCE, que narrasse nas cartas pedagógicas algumas experiências marcantes em sua história de formação, pois, sem dúvida, cada marca como discente, implica em afetações na profissão docente também.

Violeta, em sua narração, contou: “Sou pedagoga pela UFPI (2014) e Mestre em Educação pela UFPI (2017)”. Trabalho como professora do Ensino Superior em duas universidades públicas, UFPI e Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), e em duas

faculdades privadas, Faculdade do Piauí (FAPI) e Universidade Paulista (UNIP) (Carta 7, 2019). Embora esta PCE não tenha tantos anos como docente, ela vive muitas experiências, ao mesmo tempo, trabalha em lugares diferentes, e em todos ela ministra aulas no Ensino Superior.

Assim como **Violeta**, a PCE **Bromélia** tem uma breve experiência como docente, sua formação acadêmica, acontece quase concomitantemente com a experiência docente, conforme descreve neste trecho de sua carta:

O movimento de rememorar que faço nesse texto tem como recorte a minha trajetória enquanto pesquisadora, que teve início na participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC, à época de minha graduação em Pedagogia, escrevi artigos e os apresentei em eventos e, por conta disso, decidi que queria fazer mestrado. Fazer o mestrado foi a realização de um sonho, foi uma etapa que me transformou pessoal e profissionalmente. Defendi minha dissertação em janeiro de 2017, e logo após o término ingressei numa instituição privada de Ensino Superior. Meses depois, como professora substituta na UFPI, pelo Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino – DMTE. Permaneço nas duas instituições atualmente. Ainda nesse mesmo ano, participei da seleção de Doutorado, ao qual obtive aprovação. (**BROMÉLIA**, Carta 7, 2019).

Essa experiência denota que o fazer-se professora na vida da **Bromélia** foi acontecendo juntamente com a experiência enquanto discente e as motivações que aconteceram durante suas pesquisas desde a graduação, foram definidoras deste processo formativo. Como discente, teve oportunidades de desenvolver produções científicas, estimulando a prática investigativa que se estende para a sua atuação como professora. Sobre esse movimento, Brito (2011, p. 187) afirma: “[...] nos percursos formativos os professores poderão redimensionar o processo de tornar-se professor, enredando uma trama que afeta a pessoa, o profissional, as experiências e os contextos de suas ações”, assim todas as experiências que a PCE Bromélia viveu como discente afetaram a sua vida profissional.

Diferente de **Violeta** e **Bromélia**, as PCES **Begônia** e **Orquídea** têm uma caminhada maior no universo da docência, conforme descrevem em suas histórias, começando com **Begônia**:

Logo que iniciei o curso de Engenharia Civil na UFPI, comecei a trabalhar como professora no Colégio Sagrado Coração de Jesus, pois tinha o diploma do Pedagógico. Dois anos depois, desisti de Engenharia e fiz vestibular para Pedagogia. A sala de aula me encantou! Terminei o Curso de Pedagogia com muito sacrifício, pois tinha dois filhos pequenos e trabalhava como professora no Instituto Dom Barreto, onde fiquei até 1999. Fiz quatro pós-graduações em nível de Especialização: Sócio Terapia Raimon Thiers, Educação Especial, Libras e Psicopedagogia. Sempre gostei de trabalhar com pessoas “especiais”. Em 2011, iniciei o Mestrado em Educação na UFPI e em 2018, o Doutorado. Ambos sobre o Ensino de Matemática. Estou nessa empreitada agora. (**BEGÔNIA**, Carta 7, 2019).

Esta PCE teve uma longa jornada nas suas experiências, tanto formativas quanto docentes, e, no decorrer das histórias que contou, emergiram muitas questões importantes sobre a sua formação e docência, pois “[...] os/as professores/as não são apenas sujeitos aprendizes de conteúdos, eles constroem sua própria história, na relação de sua intimidade com os fenômenos exteriores e isto influencia muito na sua formação” e atuação docente (MACHADO; ABREU, 2013, p. 3).

Para **Orquídea**, as experiências são demonstradas a seguir:

Minha jornada profissional teve início como professora particular, aula de reforço; depois trabalhei em duas escolas particulares de Teresina, Ensino Fundamental menor; então fui aprovada em Concurso Público da Secretaria Estadual de Educação, trabalhei na Educação Infantil, Ensino Fundamental Menor, Ensino Normal Médio; ao mesmo tempo fui aprovada em Concurso Público da Secretária Municipal de Educação, trabalhei no Ensino Fundamental Menor.

Quando concluí o Mestrado, pedi exoneração da rede municipal, continuando a atuar no Ensino Superior, trabalhava em duas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, como substituta na UFPI, além da rede Estadual no ISEAF. Ao ser aprovada na UFPI, como efetiva DE me desvinculei de todas as demais instituições, indo trabalhar na cidade de Picos (2006). Morei lá 4 anos e tive, infelizmente que pedir transferência por motivos de saúde e desde 2010 sou lotada no DMTE. Como docente do componente Estágio Curricular, venho atuando desde 2006. (**ORQUÍDEA**, Carta 7, 2019).

Esta PCE teve uma história fundamentalmente centrada nas experiências que se fizeram formar a pessoa que é hoje, como professora que tem vasta experiência na docência, com destaque para o componente curricular Estágio Supervisionado, em que, na visão de Brito (2011, p. 187) “[...] o aprender da profissão é, pois, um processo contínuo que se dá a partir do envolvimento pessoal e profissional do professor”, de modo semelhante às histórias narradas pela PCE **Orquídea**.

Todas as 4 PCES contaram parte de suas experiências profissionais que são também formativas, e contemplam parte de suas histórias de vida, sobretudo nas vivências na qual atuam na docência. Para Josso (2004) a formação, encarada na perspectiva do ator e autor da sua própria história, inscreve-se como um conceito gerador agrupando conceitos descritivos, os quais possibilitam pensar a formação enquanto processo e sua conexão com as experiências que se constroem ao longo da vida por meio das singularidades das histórias, assim configuram-se as narrativas das PCES. Saber um pouco da história de cada interlocutora colaborou para a compreensão do trajeto formativo de cada uma.

Resumindo...

Apresentamos explicações sobre a abordagem metodológica de caráter qualitativo, esclarecendo que se trata de uma pesquisa narrativa. Mostramos detalhes do *lócus* e do processo de realização do trabalho.

Descrevemos detalhadamente os instrumentos utilizados neste percurso que foram: as conversas pedagógicas, os questionários e as cartas pedagógicas, possibilitando a produção dos dados necessários para fazermos as análises. Também caracterizamos o perfil das seis discentes e das quatro professoras do Curso de Pedagogia, interlocutoras da pesquisa, e os seus relatos autobiográficos disseram muito sobre quem são e como estão inseridas no mundo.

Na próxima seção, apresentaremos as narrativas das interlocutoras que foram organizadas em unidades temáticas para serem melhor analisadas. Considerando o que temos discutido até aqui, o que podemos esperar sobre as experiências referentes às relações raciais, formação docente e ES vividas pelas discentes e pelas professoras?

6 ANÁLISE DOS DADOS

O percurso metodológico definido para a realização desta pesquisa foi primordial para o encaminhamento na produção dos dados. E o processo de análise tomou como base o objeto de pesquisa, bem como os objetivos propostos.

Nesta seção é descrito o tipo de análise que foi desenvolvida na pesquisa, tendo em vista sua natureza. As cartas pedagógicas produzidas pelas DICES e pelas PCES socializaram informações e uma quantidade significativa de dados. Os objetivos orientaram na seleção das categorias que então foram analisadas.

6.1 Sobre o processo de análise

O processo de realização deste trabalho e a produção dos dados produzidos constituem o corpus da pesquisa, que foi analisado respaldando-se nos fundamentos da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977).

Das cartas foram acessadas e organizadas informações consideradas relevantes para o estudo. A partir destas, os dados desenvolvidos oportunizaram a compreensão de diferentes significados do que foi narrado. O tipo de análise escolhido baseia-se em Bardin (1977), que é a análise de conteúdo, o que exigiu a realização de reiteradas leituras, com o objetivo de organizar os dados para descrevê-los, realizando a interpretação e análise desse conteúdo narrativo.

A análise de conteúdo constitui uma fase fundamental na pesquisa, usada para descrever e interpretar, por meio de variadas leituras, o conteúdo dos dados produzidos (MORAES, 1999), tratou-se de uma leitura bem detalhada do corpus da pesquisa, que “[...] é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 1977, p. 96), no caso dos escritos nas cartas pedagógicas. “Embora o *corpus* de texto esteja aberto a uma multidão de possíveis questões, a análise de conteúdo interpreta o texto apenas à luz do referencial de codificação, que constitui uma seleção teórica que incorpora o objetivo da pesquisa” (BAUER, 2015, p. 199). Dessa maneira, após as leituras concluídas, foram destacadas as impressões que mais atenderam aos objetivos da pesquisa, definidos os pontos de codificação e elencados os trechos das cartas escolhidas para serem analisadas.

Segundo Bardin (1977), a análise temática de conteúdo é um processo que visa obter por procedimentos sistemáticos e objetivos a descrição do conteúdo das mensagens,

indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A interpretação destas variáveis inferidas a partir dos indicadores e de referências no texto confere à Análise de Conteúdo o caráter de ser um bom processo para analisar as informações acessadas. A partir dos objetivos traçados nesta pesquisa, delineamos que as cartas escritas pela pesquisadora seriam o dispositivo para estimular as interlocutoras a narrarem experiências relacionadas ao tripé que embasa o trabalho. Dessa maneira, as narrativas das DICES e das PCES desencadearam-se em torno das experiências vividas no Curso de Pedagogia, que retrataram vivências referentes ao ES enquanto espaço de aprendizagem sobre as relações raciais na formação docente.

O ponto de partida para a análise de conteúdo das narrativas contidas nas cartas pedagógicas foi configurado em torno de três etapas (BARDIN, 1977): a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados.

Na pré-análise desenvolvemos a operacionalização e sistematização das ideias iniciais, a leitura “flutuante” foi realizada para o conhecimento preliminar do conteúdo das narrativas das cartas, colaborando na referenciação dos índices e na elaboração de indicadores das unidades temáticas de análise, observando os recortes dos textos narrativos produzidos nas cartas pedagógicas. Seguindo as orientações de Bardin (1977), todas as 70 cartas recebidas foram lidas exaustivamente em uma média de pelo menos 10 vezes para cada uma. Através desta leitura, iniciamos então a elaboração dos indicadores das unidades temáticas.

Na segunda etapa, a exploração do material (codificação), transformamos os dados brutos do texto, que por recorte, agregação e enumeração permitiu condensar temáticas sintonizadas com os objetivos do estudo, e escolhemos as unidades temáticas de análise: temas (núcleos de sentido) relacionados ao objeto da pesquisa, fizemos recortes do texto, configurando uma etapa fundamental por viabilizar o aprofundamento das interpretações e das inferências. Definimos trechos para serem analisados, tendo como referência aqueles que melhor atenderam aos objetivos, delineando, assim, as unidades temáticas de análise.

E na terceira etapa, realizamos o tratamento e a interpretação dos resultados obtidos fazendo a interferência a partir dos indicadores, mantendo um diálogo com os aspectos teóricos do estudo, e através da análise temática desenvolvemos as inferências e as interpretações. Nesta etapa, confrontamos as narrativas das interlocutoras à luz de nosso entendimento sobre a temática de estudo, além de trazer fundamentos contidos nas leis, fortalecendo que a nossa pesquisa tem a ver com a responsabilidade legal, com a cidadania,

não trata-se de uma simples escolha, mas demarca uma característica política que chama atenção para a emergência das discussões sobre a temática racial no curso de formação docente.

Com a realização destas três etapas, estabelecemos correspondências entre os níveis empíricos e teóricos da pesquisa, para assegurar que os objetivos do estudo fossem alcançados. Para Moraes (1999, p. 3), “o contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador”.

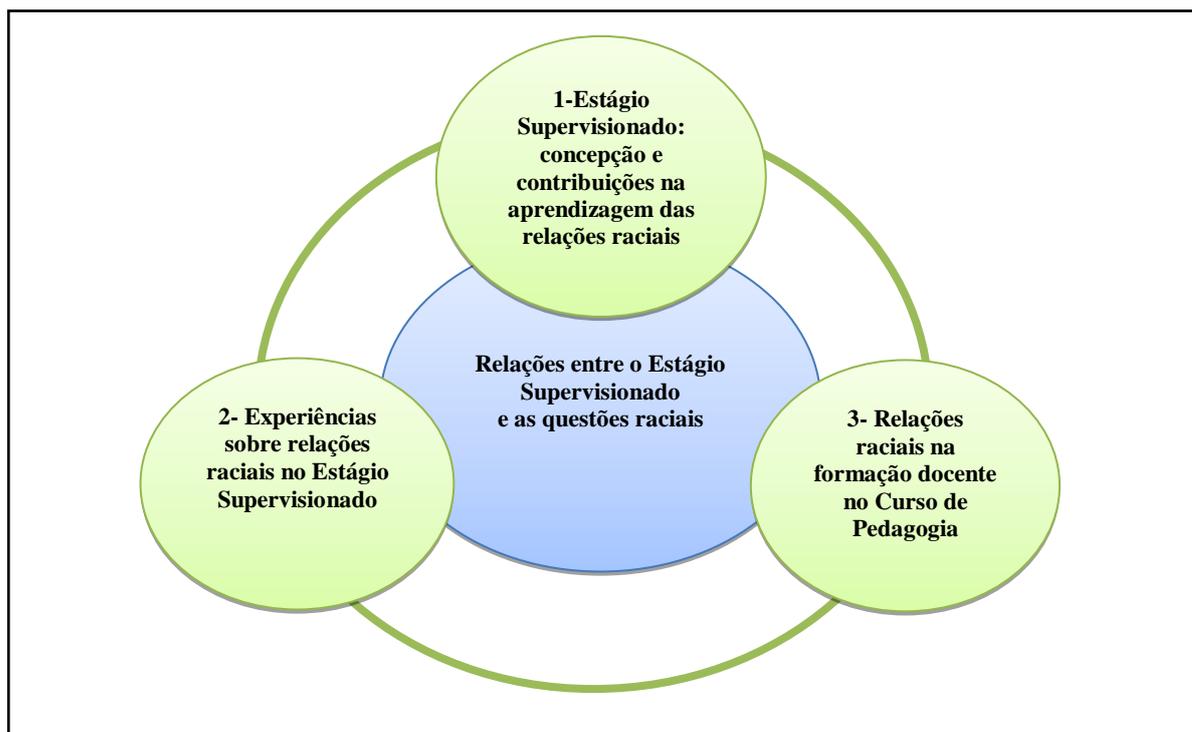
A análise de conteúdo das narrativas, segundo Bardin (1977, p. 31) envolve um “[...] conjunto de técnicas de análise das comunicações [...]”. Em relação às unidades temáticas, Moraes (1999, p. 6) aponta a importância em compreender “[...] que estas devem representar conjuntos de informações que tenham um significado completo em si mesmas. Devem poder ser interpretadas sem auxílio de nenhuma informação adicional”. Dessa maneira, as informações disponibilizadas pelas cartas pedagógicas foram selecionadas referendando os procedimentos analíticos propostos por Bardin (1977) e Moraes (1999).

Segundo Moraes (1999, p. 6), a definição das unidades temáticas de análise “[...] de um conjunto de dados brutos pode-se manter os documentos ou mensagens em sua forma íntegra ou pode-se dividi-los em unidades menores”, e assim, nesta pesquisa, escolhemos dividir as mensagens das narrativas em unidades menores, configurando as seguintes unidades temáticas: 1- Estágio Supervisionado: conceito e contribuições na aprendizagem das relações raciais; 2- Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado; e 3- Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia, as quais tiveram como embasamento de escolha a relação com a natureza do problema, o objeto de estudo e os objetivos.

As unidades temáticas de análise (Figura 3) foram selecionadas tendo como referências metodológicas Bardin (1997), Bauer (2015) e Moraes (1999). Ressaltamos que estas unidades podem ser palavras, frases, temas ou mesmo os documentos em sua forma integral.

Nesta pesquisa, as unidades foram definidas a partir das leituras iniciais realizadas, tendo em vista as narrativas das interlocutoras, em que delineamos as informações de acordo com o conteúdo que apresentavam, e agrupamos os escritos de acordo com as temáticas descritas, definindo, assim, as três unidades analisadas que estão elencadas na Figura 3 a seguir.

Figura 3 – Unidades temáticas de análise



Fonte: Dados produzidos com as cartas pedagógicas. Pesquisa 2018 e 2019.

Nesta figura, que tem no centro o tema geral: Relações entre o Estágio Supervisionado e as questões raciais, apresentamos as unidades temáticas definidas para a análise do estudo, especificando os achados da pesquisa. As narrativas das interlocutoras apresentam em cada uma das unidades estudadas, os aprendizados relacionados às questões raciais, bem como as experiências vividas durante o ES no processo de formação docente. A comunicação entre as unidades temáticas representa uma relação de sinergia entre elas, além de definir a conexão com o tripé da pesquisa: Relações raciais, formação docente e ES. Desse modo, analisando estas unidades, percebemos que o estudo do ES permeia todo o processo de formação docente e não somente um componente específico, e as relações raciais também atravessam o percurso.

As narrativas dizem muito sobre as experiências das DICES e das PCES. Cada uma, à sua maneira, relatou afetações, aprendizagens, ausências. Importante destacar que se tratando de narrativas, em particular das cartas pedagógicas, foi perceptível que as histórias fluíram.

Nesta pesquisa, apresentamos o entendimento das interlocutoras, que durante os meses de setembro/2018 a junho/2019 produziram suas narrativas, contribuindo através da troca de cartas onde as seis discentes e as quatro professoras, em respostas às cartas enviadas

por esta pesquisadora, colocaram-se sobre diferentes elementos e experiências no tocante às aprendizagens sobre as questões raciais durante o ES no Curso de Pedagogia. Não se tratou da busca de definições mais conclusivas sobre o ES no Curso de Pedagogia como um todo, e, sim, opiniões, relatos de experiências e concepções construídas por este grupo da pesquisa, que contribuiu para que os resultados fossem mais realísticos e próximos da realidade de cada interlocutora.

A análise de conteúdo, nesta parte do estudo, tem como base os dados desenvolvidos a partir das informações e narrativas das cartas pedagógicas escritas pelas interlocutoras. A análise foi dividida em dois momentos: primeiro, foram analisadas as cartas pedagógicas escritas pelas DICES, depois, as cartas pedagógicas escritas pelas PCES.

É necessário destacar que as cartas escritas por esta pesquisadora não aparecem nas análises, pois foram direcionadas especificamente através de questionamentos para que as DICES e PCES pudessem responder por meio de suas narrativas, e foram evidenciadas em cada uma das unidades temáticas de análise. A seguir, são analisadas as unidades temáticas que contêm as narrativas produzidas pelas DICES.

6.2 Analisando as cartas pedagógicas escritas pelas Discentes - DICES

Nas cartas pedagógicas, cada DICE teve a oportunidade de contar histórias sobre suas experiências no Curso de Pedagogia, sobretudo no que se refere às relações entre o ES e às questões raciais, baseando-se no conteúdo das cartas trocadas com esta pesquisadora. As seis DICES, interlocutoras da pesquisa, receberam sete cartas cada uma. E de cada DICE, recebemos as sete cartas-respostas também, configurando uma quantidade densa de dados para serem analisados. Inicialmente, abordamos ideias acerca do conceito de ES e contribuições na aprendizagem das relações raciais.

6.2.1 Estágio Supervisionado: concepção e contribuições na aprendizagem das relações raciais

Nesta parte, discutimos sobre as narrativas das DICES em relação ao entendimento da concepção de ES e da aprendizagem das relações raciais. Nesse contexto, falando sobre formação inicial, é importante pautar-se em diferentes teorias no que diz respeito aos processos de ensinar e aprender, oportunizando a vivência de situações concretas de sala de

aula (BRITO, 2011), criando uma relação aproximativa com o ES. As DICES foram questionadas sobre a concepção de ES e escreveram:

Posso dizer que é um momento em que podemos pôr em prática aquilo que realmente aprendemos na teoria. É uma experiência de muito aprendizado e importante na vida do estudante, pois é nesse momento que ele tem a oportunidade de vivenciar na prática toda a realidade. (ROSA, Carta 6, 2019).

Estágio é a oportunidade de colocar o aprendizado adquirido em sala à prova, e com as experiências rever a metodologia aplicada e adaptá-la à sua clientela. (CAMÉLIA, Carta 6, 2019).

O estágio supervisionado é uma forma de aprender na prática a profissão professor, e entender de fato as teorias ensinadas nas salas da universidade, nos preparando com experiências sejam elas positivas ou negativas para o futuro que esperamos como alunos de pedagogia. (MARGARIDA, Carta 6, 2019).

O Estágio é uma etapa essencial para a formação de qualquer profissional, mas principalmente do docente, pois acredito que o nosso objeto de estudo (a aprendizagem) é algo muito dinâmico e por vezes, subjetivo, assim só podemos compreender a sua amplitude por meio da prática. (JASMIN, Carta 1, 2019).

O estágio para mim é a profissão na prática, é um pouco da vivência do que acontece nos dias da sala de aula. (TULIPA, Carta 6, 2019).

As DICES Rosa, Camélia e Tulipa apresentaram concepções em uma perspectiva de estágio como aplicação prática, denotando uma postura limitada, no sentido de compreender que é colocar em prática o que aprendeu na teoria. Neste contexto, Lima (2012, p. 28) afirma que “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas, sem a devida reflexão, podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática”. Essa compreensão está traduzida na concepção construída pelas três DICES, como se estivesse desvinculada de uma visão de mundo, de educação, e de docência, no que se diz respeito ao ES, ocasionando experiências fragmentadas e dificultando o desenvolvimento de práticas transformadoras. Barreiro e Gebran (2006, p. 26) afirmam que “dessa forma, por um lado, se reforça a perspectiva do ensino como imitação de modelos, sem privilegiar a análise crítica do contexto escolar, da formação de professores”. Nesta linha, o ES é criticado, por constituir-se burocraticamente, limitando-se ao preenchimento de fichas, muitas vezes supervalorizando aspectos meramente descritivos da observação, participação e regência, desprovidas de uma meta investigativa.

Precisamos superar essa visão burocrática, pois esta ação, segundo Maciel (2015, p. 17), permite “[...] a percepção das demandas da prática, a imersão teórico-prática, a integração das disciplinas que compõem o currículo acadêmico, entre outras vivências importantes da docência”, configurando o ES como um momento importante para os futuros professores refletirem sobre suas práticas e aprendizagens.

Jasmin e Margarida destacaram o ES na perspectiva que Maciel (2015) descreve, com uma ideia de construção de aprendizagens, tendo em vista que as vivências nas escolas oportunizam a construção de novos saberes que, também, colaboram para a esta preparação na formação docente. Nesse sentido, as duas DICES fazem à referência ao ES na concepção de situação de aprendizagem.

Assim, o estágio é o momento de refletir sobre a condição do professor enquanto profissional que está em permanente processo de aprendizagem, compreendendo a constante formação como base para a reflexão (LIMA, 2004). O próprio formato do Curso de Pedagogia da UFPI e o modo como desdobra-se na vida de professores e discentes, implica na variedade de conceitos que podem ser construídos. Para Araújo (2016), o estágio é espaço onde ocorrem os processos de análise e reflexão sobre a construção e aprimoramento da identidade profissional.

Nesta perspectiva, destacamos a ideia de Contreras (2002) quando pensamos o ES como processo de aprendizagem com o entendimento da reflexividade crítica, apontando que grande parte do que os professores fazem nas escolas é uma forma habitual de prática concebida a partir das condições sociais em que realizam seu trabalho e sobre as quais não exercem nenhum controle. Nesse sentido, o que a reflexividade crítica propõe é a análise de forma crítica das condições sociais e históricas nas quais se formaram os modos de entender e valorizar a prática educativa, problematizando, assim, o caráter político da prática.

No que se refere às contribuições do ES na aprendizagem das relações raciais, a DICE **Jasmin** foi a primeira a definir:

Nas minhas experiências de estágios (talvez por conta de só ter me aprofundado na temática nesse período, 2019.1) foi pouco abordada a temática, até por não ter aprofundamento nos conhecimentos relacionados. Ainda estou aprendendo.

Me aproximei da temática através da disciplina de “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidades” (Optativa) ofertada pela UFPI.

Na minha opinião, incorporar as temáticas relativas às relações raciais ajuda a compreender e superar o racismo, refletindo sobre comportamentos naturalizados (porém inadequados) em nossa sociedade, visando construir uma sociedade mais justa.

O estágio supervisionado contribui à medida que nos possibilita um espaço para praticarmos os conhecimentos adquiridos no curso e nos apresenta a realidade diversa que nem sempre nos damos conta, existente nas escolas. (JASMIN, Carta 4, 2019).

A narrativa de **Jasmin** apontou que nas suas experiências no ES, a temática foi pouco abordada. E só a partir deste componente curricular cursado por ela: “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, é que conseguiu relacionar com o ES. Em relação a esta situação, pensamos naqueles discentes que não tiveram a experiência em cursar este componente curricular, como aproximaram-se da temática racial durante o curso?

A DICE destacou que o aprendizado sobre a temática racial vai ajudar a compreender problemas enfrentados na sociedade brasileira, superando discriminações e racismos. Nesse sentido, Aguiar (2018, p. 66) enaltece que há uma história sobre as questões raciais no país, e que talvez não se conheça, por isso, a realidade brasileira, sobretudo nos espaços formativos, precisa reavaliar “[...] o nível de conscientização de educação, das relações raciais, da necessidade de saberes e aprendizados que perpassem a dimensão educativa [...]”, agregando estas questões aos currículos e mais objetivamente naquilo que acontece em sala de aula, como contribuição de uma perspectiva social mais digna para as pessoas. Relacionando isto com as experiências do ES, é necessário trazer à tona estas questões, pois os futuros professores estarão adentrando ao espaço das escolas que é o reflexo da sociedade, e devem, veementemente, estar preparados para lidarem com as possíveis dificuldades, especificamente, quanto à temática trabalhada nessa pesquisa.

Para Machado (2015), a produção de conhecimentos relativos à temática racial, bem como a sua discussão na universidade, tem o intuito de valorizar necessidades humanas criadas em processos de formação docente que se inscreve num contexto de formação de intelectuais.

Dessa vez, **Tulipa** foi a DICE que apresentou a sua experiência destacando o seguinte: “O estágio foi uma experiência muito gratificante, revelou muito da profissão, e poder vivenciar a Educação Infantil engrandeceu minha aprendizagem. Em relação à questão racial, não me sinto preparada para discutir” (Carta 2, 2019). A DICE afirmou a contribuição do ES no sentido de mobilizar importantes saberes para a sua futura atuação como professora, sobretudo na experiência com a educação infantil, mas acrescenta o fato de não estar preparada para lidar com a temática racial, pois, durante o ES não vivenciou discussões que estimulassem a reflexão deste tema.

É conveniente, portanto, trazer à tona discussões sobre a temática citada. Na visão de Machado, Alves e Boakari (2016), essa abordagem objetiva a formação de profissionais da educação que compreendam as relações raciais, na tentativa de rejeitar atitudes das quais possam causar sofrimento em algum aluno, por meio de manifestações de discriminação ou preconceito racial no contexto da escola e fora dela. Trata-se de discutir possibilidades que apontem questões capazes de destacar a história e cultura brasileira.

O Art. 1º das DCNs para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) afirma que estas devem ser observadas, em especial, por instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores. O mesmo dispositivo prevê, ainda, que as IES, respeitado o

princípio da autonomia, incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram a Educação das Relações Étnico-raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, de acordo com o Parecer CNE/CP n. 3/2004 (BRASIL, 2004a). Nesse sentido, experiências como esta citada pela DICE **Tulipa** ainda causam uma certa preocupação no que se refere ao ensino ofertado na instituição.

Para a DICE **Rosa**, o ES teve contribuições pontuais referentes à temática racial:

Durante o estágio, vivenciei algumas situações de preconceito. Com o aprendizado e as vivências na sala de aula, conseguia ao menos amenizar a situação, que com o passar do tempo os alunos levavam esse aprendizado para si. Pelo menos era esse o objetivo. Ao retornar para sala de aula na Universidade, tais situações eram apresentadas na turma e discutíamos a respeito procurando entender esses posicionamentos e uma forma de ajudar no trato com os alunos do estágio. (ROSA, Carta 6, 2019).

Rosa apontou que algumas vivências em sala de aula, durante o estágio, contribuíram para ela intervir em determinadas situações de preconceito na escola. Mencionou, também, que o espaço da universidade lhe proporcionou momentos de reflexões e discussões acerca da temática, no sentido de ajudar sua postura em circunstâncias como estas, com os alunos do estágio. O objetivo era apropriar-se de possibilidades para rebater essas situações de discriminação.

Para Machado e Boakari (2013, p. 283), a transformação social acontece também nas universidades, na medida em que se constituem como espaço de formação dos sujeitos, “produção e disseminação de conhecimentos. Na tessitura de suas ações, trilham caminhos que se entrecruzam com tantas políticas nacionais e internacionais, colaborando assim, com a estruturação da vida social em suas dimensões, também econômicas e culturais”.

Dessa maneira, é preciso analisar o que se passa no contexto do ES, enquanto espaço de formação social, pois as universidades são agentes e instrumentos políticos importantes para uma abertura de formação que seja, ao mesmo tempo, permanente e problematizadora.

Neste contexto, **Camélia** narrou na sua carta a experiência sobre as contribuições do ES na aprendizagem das relações raciais, apontando:

Nos estágios não tive tanta oportunidade de me envolver em tantas questões que tivessem como foco relações raciais, pouquíssimas intervir nessa problemática. Também não tive discussões com as professoras do estágio sobre esse tema, as discussões que tive desse tema foram mais com minhas colegas de disciplina, contando nossas vivências de sala de aula, nosso parecer sobre as situações, como poderíamos agir nas mesmas caso ocorressem de novo. (CAMÉLIA, Carta 5, 2019).

A DICE **Camélia** não teve muitas possibilidades de aprender sobre essa temática durante o ES e não discutiu sobre estas questões na universidade com as professoras. O diálogo circulava entre os colegas de sala, onde socializavam suas vivências. Lima (2012) destaca que o estágio passa pela questão individual, coletiva e social, assim como aconteceu na experiência narrada pela DICE. A questão é que não abordar criticamente a temática racial durante o processo de formação docente caracteriza a ausência de uma aprendizagem consistente e embasada, o que, conseqüentemente, influenciará na postura do futuro professor ao tratar de situações que envolvam a questão racial em sala de aula.

Margarida escreveu assim:

As experiências do estágio foram pontuais no que se refere às relações raciais, sempre que tinha algo de que afetasse nos como estagiários era socializado em uma aula, mas acho que não é o bastante somente uma aula para socialização e depois disso segue o curso normal da disciplina, sem intervenções.

O estágio supervisionado para minha formação tem sua importância, cada vivência é/foi válida, seja ela boa ou ruim, e sobre sua contribuição para o meu aprendizado sobre as relações raciais, não tive momentos que pudessem fazer refletir e tentar entender mais. (MARGARIDA, Carta 7, 2019).

A DICE apontou que no ES discutia-se, rotineiramente, a temática racial, apesar de não ser aprofundado. **Margarida** sentiu que deveria ser abordada mais amplamente esta discussão para que o aprendizado chegasse a um patamar mais significativo. Esta reflexão deveria acontecer nas aulas de ES, de forma contextualizada e com a utilização de referências, leituras e outras atividades que possibilitassem uma melhor compreensão do que se está sendo discutido. Para Contreras (2002, p. 164), “não se trata, portanto, de simplesmente aceitar a prática reflexiva, e sim de analisar qual o tipo de vinculação com a ação que pretende estabelecer, sob que relações sociais realizá-la, a que interesses servir e que construção social apoiar nela”.

A DICE **Flor de Liz** foi enfática ao afirmar: “No geral, posso dizer que, o estágio não me preparou para lidar com todas as situações ligadas às relações raciais, mas com certeza estou ciente que posso vivenciar várias situações referentes ao tema”. (Carta 7, 2019). Esta DICE foi direta ao afirmar que o ES não lhe proporcionou o aprendizado das relações raciais. Este tipo de situação provoca-nos a pensar sobre o posicionamento dos professores formadores de futuros professores, o que de fato estão preocupados em abordar, seja no ES ou em outros componentes curriculares? Coadunamos com o que dizem Gomes e Silva (2011) ao afirmarem que os docentes que abordam a questão racial em suas aulas configuram-se como profissionais que estão preocupados em ensinar conteúdos que contribuam para o ensino e aprendizagem comprometido com as histórias e individualidades

dos discentes, pois a ausência desta postura compromete negativamente o estudo sobre as relações raciais e de outros temas importantes para a construção de uma sociedade com tratamentos menos desiguais.

Nesta primeira unidade temática de análise, discutimos as narrativas das DICES no que se referiu ao entendimento do conceito de ES, que em sua maioria conseguiram perceber a sua importância na formação docente, transcendendo a ideia de colocar em prática a teoria aprendida. Além disto, apresentaram o aprendizado das relações raciais como contribuição do referido componente curricular, e nesta perspectiva, inferimos que ainda há muito o que fazer neste processo, pois as discussões sobre a temática racial ainda são tímidas. Na tentativa de ir mais a fundo nesta história, vamos ver algumas experiências sobre relações raciais no ES na segunda unidade temática de análise das DICES.

6.2.2 Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado

As experiências do ES são fundamentais nesta pesquisa no que se trata das aprendizagens adquiridas no decorrer do curso. Larrosa (2002, p. 162) enfatiza que com a construção de uma experiência sobre algo, o sujeito expõe-se, “[...] atravessando um espaço indeterminado e perigoso [...]”, tendo em vista que experiência é tudo “[...] aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece, e ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. Todas as experiências que vivemos nos ensinam algo.

Benjamin (1993) reitera que as experiências são as fontes originais de todos os narradores, as quais são construídas e socializadas no cotidiano entre as pessoas, por meio de aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas.

Pensar na sociedade brasileira, nas relações raciais e na formação docente é algo complexo, no entanto é notória a compreensão que “[...] o caráter antagônico da discussão, presente tanto nas ações cotidianas, na prática teórica acadêmica e na atuação dos movimentos sociais ao longo de nossa história, deixa nítida a necessidade de tocar na ferida aberta do racismo e desvelar nossa realidade” (PORTO, 2018, p. 39), para que, a partir desse “toque na ferida”, as pessoas possam compreender a necessidade do estudo das relações raciais.

As narrativas das futuras professoras ou de professoras experientes sobre o ES contribuíram para reflexões sobre o processo formativo, sobretudo para pensar como vem

acontecendo o processo de ensino e aprendizagem das relações raciais na formação docente na UFPI.

Sobre esta questão, a DICE **Jasmin** escreveu:

Bem, na UFPI, não me recordo de outras disciplinas que abordam essas questões, além da qual já mencionei. Porém, a partir da disciplina de “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade” e da minha participação nessa pesquisa, resolvi incluir na minha última regência a temática, no recorte da violência sofrida pelos afrodescendentes no Brasil.

Em uma conversa inicial, norteadas por algumas perguntas, surgiram histórias dos mais diversos tipos de discriminação, por ter o cabelo crespo, não estar vestido adequadamente, dentre outros.

E o que foi mais significativo para mim, foi quando foram indagados o porquê eles achavam que essas pessoas fizeram isso, suas respostas foram: “eram pessoas mal-educadas”, e “[...] às vezes, a pessoa não está tendo um bom dia, aí lhe trata mal”.

Ou seja, alguns nem têm consciência da amplitude do racismo, que essas pequenas atitudes são fundamentadas na cultura, naturalizados, porém, é um tipo de violência.

Com essa experiência, entendi ainda mais a necessidade e a urgência de abordarmos essa temática desde a Educação Infantil. Só assim poderíamos contribuir para uma sociedade mais justa, ou pelo menos mais consciente do que seria justo. (**JASMIN**, Carta 5, 2019).

A narrativa de **Jasmin** trouxe importantes provocações sobre o ensino ofertado na universidade, e o que cada discente faz em relação ao que aprende. Embora a DICE só tenha estudado o assunto no componente curricular citado, ela conseguiu compreender a ideia do estudo, pois afetou-se ao ponto de levar a discussão para a regência do seu ES. Mas a atitude partiu dela, sentiu-se tocada com a temática. Já abordamos em outra parte deste trabalho que tudo parte da sensibilidade de cada profissional, podemos inferir que esta futura professora deu os primeiros passos e por iniciativa própria levou a discussão para a escola, colhendo muitas histórias e compreendendo a importância da abordagem das relações raciais desde a educação infantil.

Este foi um dos pontos mais reflexivos da pesquisa, pois a temática de estudo afetou a interlocutora de tal maneira, que possibilitou inserções em sua experiência no ES. Para Josso (2004, p. 29), a situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adaptados, “[...] oferece-se como uma experiência potencialmente formadora, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registro”. A experiência de **Jasmin** na abordagem da temática racial em suas aulas na regência do ES chamou nossa atenção, pois a participação nesta pesquisa também a afetou. E continuamos a indagar sobre esta situação, ao que a DICE respondeu:

A turma na qual trabalhei a temática é de EJA, 1ª etapa, equivalente a 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. Nessa modalidade a idade varia bastante, portanto nessa turma há jovens (pouco mais de 20 anos), adultos (30 a 40 anos) e alguns idosos (mais de 60 anos).

Percebi, nessa regência, o quanto ainda preciso me preparar para abordar essa temática na sala de aula. Não vivenciei, até o momento, na universidade, experiências/discussões necessárias. Mas busquei outras fontes como pesquisas e um documento produzido pelo NEABI, que dá suporte com sugestões.

Na aula, o que os alunos mais comentaram foi o fato dessas situações (de racismo) que eles vivenciaram serem “erradas”. Mas por esses relatos sempre serem seguidos de falas como “é assim mesmo”, notei uma certa conformidade e até naturalidade. (Apesar de alguns terem se emocionado expondo suas histórias). (**JASMIN**, Carta 6, 2019).

A DICE **Jasmin** apresentou uma postura pertinente ao que se refere à temática racial, mesmo não tendo experiência, buscou compreender, intervir, e responsabilizou-se, demonstrando assim a dimensão da reflexividade crítica, emancipatória, bem como o cuidado de si, com o outro, com o grupo, a sociedade. Com a necessidade de enfrentar sistemas de exclusões, quem se afeta? Por quê? Como? De que maneira há de fato uma tomada de consciência? Estas questões são relevantes até quando não existem respostas prontas.

Um professor em exercício ou um futuro professor que desenvolve sua prática pautada pelo compromisso e responsabilidades sociais não manifesta resistência em considerar o que determina, por exemplo, a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), pois o seu comprometimento o faz lutar para que as leis existam. Assim, destacamos que o ato reflexivo crítico precisa ser incorporado na dinâmica institucional e na ação cotidiana do professor como uma dimensão intrínseca da prática. Para Contreras (2002), este profissional não pode se deixar reduzir à mera função de executar tarefas previamente pensadas e concebidas por outrem. Assim, em conformidade com o autor, acreditamos que o caminho para a autonomia profissional está diretamente relacionado à construção cotidiana da reflexividade crítica pautada no princípio da solidariedade e do fazer coletivo com respeito pelas leis vigentes.

Pois, uma vez que utiliza sua própria postura de sala de aula, para reivindicar “[...] uma vida mais justa, mais igualitária e mais participativa socialmente” (CONTRERAS, 2002, p. 204), este professor ou futuro professor oportunizam um processo de ensino e aprendizagem que estará contribuindo para uma formação que problematiza as relações raciais, e questões sociais, como o racismo, discriminação, preconceito e o respeito aos Direitos Humanos. Para Machado (2015), o grande desafio é sobre o currículo e a relação com a temática racial, por requerer, dentre outros elementos, o desenvolvimento de intervenções na produção de conhecimento, o que implica, também, em ampliar as participações intelectuais e sociais que valorizam experiências diversas, denunciando e rejeitando projetos que desmereçam a temática.

Na produção do conhecimento e nos conteúdos de ensino, intervenções são questões centrais no desenvolvimento da prática dos professores, sobretudo no que se refere à temática racial e outros temas igualmente importantes, pois aquilo que pensam, realizam, verbalizam é resultado de suas experiências de ensino e de aprendizagem, de suas maneiras de agir, de um conjunto de concepções epistemológicas, a partir das quais organizam suas práticas, cujos saberes refletem concepções, percepções, experiências pessoais, crenças, atitudes, expectativas e dilemas. Alves e Boakari (2015, p. 125) afirmam que é conveniente incentivar discussões para a “formação de profissionais da educação das relações raciais, na tentativa de denunciar e rejeitar atitudes que, ainda colaboram para que algum aluno vivencie manifestações de discriminação e preconceito étnico e/ou racial no contexto da escola”.

O futuro professor, durante o ES, transita por um emaranhado de desafios e tarefas e, requer o domínio de diferentes saberes para ensinar, capazes de enfrentar diferentes situações que permeiam o processo, tendo em vista que a sala de aula da escola é um espaço em que acontece uma diversidade de situações. Por isso, concordamos com Silva (2018), ao discorrer que o estagiário tem de estar preparado para criar, mudar, transformar e agir sobre a sua prática com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social da docência.

A narrativa de **Jasmin** despertou para a importância da reflexão no processo formativo, instaurando-se “[...] como fértil, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre o seu próprio processo de formação, assim relaciona-se ao estágio supervisionado, como uma das instâncias de iniciação da formação docente.” (SOUZA, 2006, p. 39). Além disso, a DICE teve a sensibilidade de levar a temática para um grupo de alunos que têm experiências bem peculiares, como a EJA.

Ainda neste contexto, **Tulipa** narrou na sua carta sobre experiência e apontou:

Durante o estágio, teve uma ocasião em que, de fato, não soube o que fazer quando uma criança que tinha alguns problemas de comportamento, chamou um colega de “macaco”. Fiquei sem saber o que dizer, como proceder. Porém, pedi que ele pedisse desculpa, expliquei que aquilo não era brincadeira e que seu colega era lindo e que todos nós somos lindos e únicos e que devemos respeitar todos.

Não sei se era só isso que tinha que fazer, mas foi o que me ocorreu na hora. Confesso que quando começar a profissão, terei que estudar mais sobre as questões raciais, pois fiquei incomodada sem saber ao certo o que fazer.

Reforcei na sala, que temos que respeitar todos, independente da cor da pele, religião e outros gostos, pois somos diferentes e gostamos de coisas diferentes, e que na vida é extremamente importante respeitar as diferenças. (**TULIPA**, Carta 3, 2018).

A DICE **Tulipa**, ao narrar sua experiência destacou suas dificuldades para lidar com a situação, e a atitude que tomou, em sua opinião, foi a mais apropriada para o momento, que consistiu em interromper uma atitude preconceituosa. O que é dito, as palavras usadas, o modo como nomeamos “[...] o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras” (LARROSA, 2007, p. 153), isso reflete nas relações construídas no espaço da escola. Logo, se a discente não se sente preparada para lidar com determinada situação, as dificuldades aparecem, até porque o processo de construção de aprendizagem realizado em sala de aula, não é algo fácil. E essa narrativa de **Tulipa** pode ser interpretada de variadas maneiras, “[...] e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que não existe na informação [...]” (BENJAMIN, 1993, p. 203), oportunizando a construção de novas aprendizagens.

Levando em conta ainda essa discussão da DICE, é importante refletir sobre o fato de que a universidade forma muitos professores para atuar nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental e estes espaços institucionais carecem de profissionais capacitados para continuar tentando desvelar as relações de poder. No entanto, é válido mencionarmos a importância de espaços adequados para discutir com os discentes, e especialmente, com as crianças em processo de formação primária, questões referentes às relações raciais e possibilidades de transformação destas relações, tanto na escola, como na universidade e na sociedade.

Neste contexto, Alves e Boakari (2015) afirmam que se trata de discutirmos possibilidades de material didático e estratégias que podem ser adotadas para orientar os educadores na educação das relações raciais, apontando para questões que visibilizam a história e cultura dos afrodescendentes.

Preocupações com questões relacionadas aos processos de igualdade de direitos, respeito ao outro, valorização das relações raciais, nas palavras de Alves e Vieira (2015) não deveria interessar apenas aos grupos minoritários, àqueles que sofrem com as discriminações, mas à sociedade como um todo. É preciso trabalhar de maneira coletiva, objetivando o enfrentamento dos problemas sociais, seja na escola, na universidade, ou nas demais instâncias sociais.

Os futuros professores precisam compreender que nas vivências do ES, segundo Lima (2004), vão presenciar muitas das mazelas sociais, conflitos e contradições acumuladas na educação escolar, tanto na Educação Infantil, no ensino fundamental e na universidade. Passam, ainda, as relações e nexos que se estabelecem entre os diferentes

níveis e instâncias de ensino. Dessa forma, o ES necessita, sendo espaço de questionamento e de debate, sempre de novos olhares para adequar-se ao dinamismo das pessoas nas escolas.

Por isso a importância desta pesquisa, que se propõe a entender quais as relações entre o ES, na formação docente no curso de pedagogia, e as aprendizagens sobre as questões raciais. Como este componente curricular ES vem sendo trabalhado? O que os professores que trabalham com este componente curricular ES pensam sobre o assunto? Até que ponto os julgam importante? Então, compreende-se que a questão é muito mais complexa, porque as leis existem e há um bom tempo, mas não conseguimos ver mudanças efetivas nos processos de ensino e aprendizagem, nem na escola, nem na universidade e nem na sociedade. São as posturas críticas que produzem e alteram leis que por sua vez incentivam, por obrigação, mudanças de mentalidade e atitudes. Porém, é a responsabilidade de cada professor que o faz lutar para que a Lei exista.

Na condição de professora que trabalhou por algum tempo no Ensino Fundamental, e já com alguma experiência no Ensino Superior, ainda percebemos que precisamos avançar muito no que se refere ao estudo das relações raciais e de questões semelhantes.

Diante de situações racistas que acontecem no dia-a-dia nas diversas esferas da sociedade, entendemos que a temática deveria ser estudada de forma aprofundada, sobretudo nos bancos das universidades para que os futuros professores possam ser disseminadores de uma cultura de paz, capaz de respeitar as diferenças. E essa aprendizagem trata-se tanto dos conteúdos conceituais, como conteúdos atitudinais e conteúdos procedimentais.

A DICE **Rosa** apresentou na sua narrativa, algumas experiências envolvendo relações raciais no ES:

Durante os estágios e especificamente o último que foi nos anos iniciais da Educação Básica, em alguns momentos passei por algumas situações em que não sabia como lidar. Situações relacionadas principalmente ao racismo e preconceito dentro das escolas. Nesses momentos me lembrava das discussões feitas em sala de aula e tentava contornar a situação naquele momento, mas era muito difícil.

Nessas situações observei a importância das discussões e principalmente da maneira como foi ministrada a disciplina “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”. Foi uma experiência bem marcante.

Na minha experiência na escola em que estagiei, vivenciei isso, alunos que chamavam o coleguinha de “pobre”, “negro”, não respeitavam a família do coleguinha, dentre outras. O diálogo sempre era feito para que o respeito aos coleguinhos fosse praticado. (**ROSA**, Carta 4 e Carta 5, 2018).

Nesta perspectiva, a DICE **Rosa** destacou o aprendizado que teve no ES, mas é importante citar que é sempre algo pontual, nada feito com maior comprometimento. E esta ausência pode desencadear implicações na formação da identidade deste futuro professor, pois, as vivências ocorridas no interior da universidade ou no seu exterior são importantes

no processo de construção da identidade docente. Sobre isto, Araújo (2016) destaca que o estágio favorece uma visão mais ampla do trabalho do professor no contexto social e da realidade escolar, por tratar-se de uma experiência que liga diretamente o discente ao campo onde atuará.

Ainda sobre o relato de **Rosa** sobre as experiências referentes às relações raciais no ES, foi pertinente destacar que a universidade, enquanto espaço formativo, sobretudo no Curso de Pedagogia, prepara o futuro professor para atuar com as situações mais diversas, e que a temática racial precisa ser uma preocupação permanente. Na visão de Alves e Vieira (2015), os professores formadores atuam como agentes sociais viabilizam o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e é importante trabalhar as questões raciais, no sentido de valorizar a história do povo, contribuindo no processo diário de construção de saberes e aprendizagens.

No que se refere às experiências sobre as relações raciais no ES, **Margarida** discorreu:

No estágio no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), não tive como perceber sobre as discussões das relações raciais devido a não abertura da professora para acolher o meu trabalho como estagiária, o que eu pude perceber é que não é trabalhado com as crianças as relações raciais, o respeito às diferenças são apenas discursos soltos e quando surge alguma desavença ou questionamento em relação a diferenças de tons de pele e jeitos de cabelos. (**MARGARIDA**, Carta 4, 2019).

Margarida destacou que na escola em que estagiou não houve abertura para a discussão da temática racial, e que só há discurso envolvendo a temática, quando acontece algo que chame atenção. Ela relatou que não teve espaço de fala e dessa forma não se posicionou sobre o assunto, algo que percebeu na própria sala de aula, pois a professora pouco abordou a questão. Em nossas experiências na docência do ES, essa é uma queixa comum entre alguns estagiários, quando na vivência na escola não têm oportunidade de participar mais efetivamente nas discussões que acontecem nas regências, pois os professores titulares, às vezes, limitam as possibilidades de participação dos estagiários nas aulas.

É pertinente destacarmos que o ES não se configura só como momento de aplicação teórica, mas como uma imersão em contextos e especificidades relativas à profissão de onde afloram inúmeras experiências. O conhecimento é produzido numa apropriação de teorias que como sinalizam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015), permitem analisar e compreender

aspectos sócio-histórico-culturais, políticos, éticos, estéticos, técnicos, organizacionais e, sem dúvida, do próprio sujeito como profissional.

Na experiência do ES, o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar os debates que ocorrem na sala de aula, na escola e com a família e vai se aproximando do aprendizado sobre o tornar-se professor. Por isso, segundo Giroux (1997) sua formação deve ser orientada pelo objetivo de capacitá-lo a refletir sobre a vida e a prática em sala de aula e a natureza social e política subjacente aos problemas escolares. Reconhecer a natureza social e política dos problemas escolares significa conceber a escola como uma instituição que, apesar de veicular os valores de uma cultura dominante pode ser transformada, ainda mais quando se fala no debate das relações raciais.

Sobre essas vivências referentes às relações raciais no ES, **Margarida** acrescentou: “[...] não tive experiências no estágio em que eu possa estar citando esse preparo quanto às relações raciais, nessa disciplina somos ensinados a parte burocrática de ser professor e quando estamos nas instituições ou escolas aprendemos na prática sobre metodologias de ensino” (Carta 6, 2019). A DICE **Margarida** afirmou não ter tido experiências no ES que remetam às questões raciais, e ainda reforçou que as discussões realizadas no componente curricular ES aconteceram de maneira burocrática, e sem estimular a reflexividade do processo de aprendizagem.

Neste contexto, Maciel (2015) destaca a necessidade de experiências marcantes, pois o ES é a porta de entrada para o início da carreira docente, configurando-se como oportunidade em que os conflitos reais podem ser convertidos em dúvidas e reconfiguram as certezas de modo a produzir aprendizagens importantes nos indivíduos imersos neste contexto experiencial. E acrescentamos que no texto das Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) é apresentado que a abordagem das questões raciais na Educação Básica depende muito da formação inicial de profissionais da educação, precisando avançar para além do discurso, ou seja, se por um lado, as pesquisas acadêmicas em torno da questão racial e educação são necessárias, por outro lado precisam chegar à escola e à sala de aula, alterando antes os espaços de formação docente.

Na sequência, **Flor de Liz** apontou suas experiências:

Nos meus estágios realizados até então não tive nenhum conflito grave sobre as relações raciais, mas é claro que estudar sobre essas relações raciais ajuda-nos, e muito, a compreender e até saber como lidar em uma situação de conflito.

Geralmente, ouvimos alguns apelidos referente a tom de pele, mas sempre tentamos conversar sobre o respeito à diversidade no geral. (**FLOR DE LIZ**, Carta 4, 2019).

O relato de **Flor de Liz** faz-nos um chamamento no que se refere a pensar sobre o que é tido como “grave” na escola e por que isto estaria referendando-se às relações raciais. Ao afirmar sobre apelidos sobre o tom de pele e dizer que isto não é grave? O que seria, então? Pois uma criança que é alvo de piadas por questão de seu pertencimento racial e aparência física, sofre, e muito, na escola.

Nesta perspectiva, Abreu (2014) afirma, a partir de sua pesquisa de mestrado, que é necessário despertar para a abordagem das questões raciais na escola, o que poderá contribuir para um aprendizado em que as diferenças são tidas como importante fonte de discussões e novas aprendizagens. Com o mesmo entendimento, pensamos essa questão na universidade também, pois a temática racial não é algo novo, pelo contrário, esta realidade envolve situações que permeiam as salas de aula das escolas brasileiras de norte a sul do país, e que desencadeiam sofrimentos para as crianças vítimas de discriminação, e isto de ser priorizado no curso de formação docente, pois, o fato de não se responsabilizar e não se interessar pela valorização da vida do outro, tem como resultado este pensamento de que um xingamento referente ao tom de pele não é importante, não é grave, é “normal”.

A DICE **Flor de Liz** descreveu que não teve conflito grave em relação à temática racial. Entendemos que o desconhecimento desse assunto leva as pessoas a não pensarem sobre a sua importância, por isso, inferimos que estudar as questões raciais deve fazer parte da rotina da escola e da universidade, e não quando, tão somente quando acontecer uma situação mais explícita que chame atenção. Para Porto (2018, p. 50), “os estudos sobre a temática, como ora proposto, ajudam a repensar as nossas relações raciais, tendo em vista que, no ambiente escolar, convivemos ainda hoje com a ferida aberta do racismo”. Nessa perspectiva, há essa necessidade constante de continuarmos abordando a temática racial, e outros desafios nacionais semelhantes, para poder entender, debater e sanar a problemática que permeia este espaço.

Nesta segunda unidade temática de análise do grupo das DICES, identificamos que existiram algumas experiências sobre relações raciais no ES, mas ainda pontuais, sem um direcionamento mais específico dos docentes do ES, o que, de alguma forma, mostra que esses professores desconhecem a obrigatoriedade da abordagem da temática racial no curso de formação docente, empobrecendo experiências e aprendizados das futuras professoras. Na sequência, partimos para a terceira unidade de análise.

6.2.3 Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia

No processo de formação docente, é necessário existir uma preparação que colabore com os profissionais da educação, ajudando-os a lidar com situações de racismo, discriminação e preconceito na escola. Nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006, p. 126) está posto que as instituições de educação superior devem:

Elaborar uma pedagogia anti-racista e antidiscriminatória e construir estratégias educacionais orientadas pelo princípio de igualdade básica da pessoa humana como sujeito de direitos, bem como posicionar-se formalmente contra toda e qualquer forma de discriminação;
Responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação dos cursos e programas que oferece, assim como de seu projeto institucional, projetos pedagógicos dos cursos e planos de ensino articulados à temática étnico-racial.

Essa normatização evidencia a obrigatoriedade das universidades em cumprirem com este papel da abordagem da temática racial, não podendo se algo esporádico, deve ser permanente e envolve todas as proposições em termos de projetos, planos, planejamentos, construídos na instituição. Dessa maneira, compreendemos que o ES, assim como os demais componentes curriculares do Curso de Pedagogia, deveria abordar mais frequentemente o assunto. Nesta parte das análises, temos as narrativas das DICES no que se refere ao estudo das relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia.

A DICE **Jasmin** foi a primeira a narrar sobre as relações raciais destacando vivências no Curso de Pedagogia:

Dentro dessa Universidade, só consegui vivenciar essas discussões (de forma científica) numa disciplina optativa, ou seja, se eu não estivesse optado por ela, não teria conhecido algumas questões relacionadas à temática.

O nome da disciplina na qual comentei na carta anterior é “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”.

Escolhi essa disciplina por já conhecer o professor ministrante dela e gostar muito da sua didática, ainda estou cursando ela.

Ampliou a minha percepção a respeito das terminologias/ nomenclaturas e conseqüentemente dos mais diversos tipos de preconceitos e discriminações nas formas já institucionalizadas em nossa sociedade.

Isso me tornou alguém mais “preocupada” e consciente em relação à postura que devo estabelecer profissionalmente e até mesmo aos preconceitos que já sofri e como isso influenciou no que sou hoje.

A partir disso, busco compreender e me apropriar mais dos conhecimentos e como abordar as temáticas relacionadas à diversidade na sala de aula e nas experiências do estágio. (JASMIN, Carta 2, 2019).

Jasmin, desde o início da pesquisa, mostrou-se muito interessada em querer aprender sobre a temática racial. Tanto que partiu dela o desejo de cursar o componente curricular “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, o que lhe aproximou dos estudos e debates sobre a questão racial. Porém, esse movimento foi iniciado pela discente, demonstrando uma escolha política e intencional. Sobre isso nos questionamos: quem são as pessoas que fazem essas escolhas, que instauram esse movimento? O que as motiva? Pois um componente curricular desta natureza atende a quem está motivado, interessado na questão, ampliando suas inquietações. Já o componente curricular obrigatório atende os motivados e tenta estimular/ obrigar os indiferentes e os, radicalmente, contrários.

Deste modo, nem todos os discentes cursaram ou cursam este componente curricular. **Jasmin** destacou ainda que, somente nestes estudos, ela teve a possibilidade de discutir as questões raciais. Porto (2018) define que as relações raciais são atravessadas por relações de poder, e perpassam as diferentes instituições sociais, portanto, urge analisar como essa luta faz-se presente na prática docente, uma vez que é necessário avançar, rompendo com os retrocessos, este avanço é traduzido na postura que **Jasmin** assumiu durante as suas experiências no ES.

Na sequência, temos a narrativa de **Tulipa**, na qual socializou o que aprendeu sobre as relações raciais na formação docente:

No curso tive a oportunidade de vivenciar as matérias de “Legislação e Organização da Educação Básica”, que trouxe em um de seus trabalhos a questão racial, “Epistemologia, Ética e Pedagogia”, “Educação e Cultura popular”, “Arte e Educação”.

A questão racial que eu levo das disciplinas, eu aprendi com elas é que além do respeito a tudo e a todos, devemos observar, instruir nossos aprendizes ao respeito às diferenças.

Todos somos diferentes e por esse motivo devemos incentivar o respeito ao próximo em qualquer ocasião na escola e fora dela. (**TULIPA**, Carta 5, 2019).

A DICE **Tulipa** enalteceu alguns componentes curriculares que cursou e que abordaram algo referente às relações raciais. Isto, de alguma forma, demarca que alguns professores estão se preocupando, ou pelo menos, tentando mostrar algo relacionado às questões raciais. Como mencionamos ao discutir o fluxograma do curso (Figura 3) na página 102, em todos os componentes curriculares do Curso de Pedagogia podem ser trabalhos os conteúdos referentes não só à questão racial, mas à diversidade de modo geral, e a abordagem vai depender de cada professor. A experiência contada pela DICE despertou em nós a esperança de que, sim, existem profissionais que estão colaborando com a formação de futuros professores e que se atentam para a importância do estudo da temática racial.

Analisando o PPC (2009), e relendo as ementas dos componentes curriculares citados pela DICE **Tulipa**, quanto aos obrigatórios, identificamos: “Legislação e Organização da Educação Básica”, “Epistemologia, Ética e Pedagogia”, “Arte e Educação”, e, de fato, não há proposição específica que remeta ao assunto relacionado às questões raciais, assim como o componente curricular optativo “Educação e Cultura popular”. É salutar encontrar professores que tenham esse cuidado em levar para o contexto de suas aulas uma discussão tão exigida pela lei. É o que Porto (2018) destaca sobre a sensibilização dos profissionais da educação à temática, como o primeiro passo para mudanças no processo formativo.

É válido mencionar da importância, considerando leis existentes e experiências de racismo cotidianos, de uma aprendizagem mais expressiva e pontual acerca da temática racial, o que não pode restringir-se a, meramente, discussões aleatórias ou algo “comentado” ou simplesmente “contemplado” no curso de Pedagogia. Os futuros professores, ao serem instigados a desenvolverem o cunho investigativo e buscar compreender como podem colaborar com um processo de ensino mais sensível à temática racial, estão contribuindo para uma sociedade mais justa. As DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanas (BRASIL, 2004) determinam no Art. 2º que se constituem de orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, tendo por meta a promoção da educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade brasileira, buscando relações raciais positivas, rumo à construção de nação democrática.

Assim, inferimos que existem dispositivos legais que impõem a abordagem na temática racial nos processos educativos de modo geral, mas é na prática diária que as ações acontecem ou não. Alves e Vieira (2015) mostram que numa sociedade como a nossa, na qual predomina uma visão racial negativamente preconceituosa, construída historicamente a respeito do afrodescendente, devemos repensar no tipo de ensino que é ofertado para as crianças. É indispensável um olhar atento e perspicaz acerca dos cursos de formação docente, uma vez que possuem a responsabilidade de preparar futuros professores para atuar com essas crianças. Enquanto profissionais da educação e formadores de cidadãos críticos, há necessidade de lutar contra qualquer tipo de preconceito, discriminação ou racismo.

Na sequência, **Rosa** trouxe suas narrativas referentes às relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia:

Sobre minhas experiências e estudos sobre as questões raciais, posso descrever que tive a oportunidade de cursar a disciplina de “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade” no sétimo período do Curso de Pedagogia e gostei bastante. Foi uma experiência bastante proveitosa e me interessei mais ainda pela forma como foi ministrada a disciplina.

Durante o curso, acredito que muito pouco tem se discutido sobre essas questões na universidade, mas o fato de ter uma disciplina voltada para essa discussão já vejo um avanço. Essas questões ainda são um grande desafio.

A prática da reflexão e a dinamicidade foram coisas que aprendi com a disciplina. Refletir sobre diferentes situações das quais muitas vezes deixamos passar “despercebido”, nos ajudaram a construir novas ideias/ conceitos sobre determinado assunto.

Discutir sobre os direitos e deveres, conhecer histórias de pessoas que passaram por diferentes situações de preconceito e refletir sobre nossas atitudes perante a diversidade como um todo, nos permitiram conhecer melhor a realidade.

As experiências vivenciadas na disciplina, de certa forma me ajudaram no desenvolvimento dos Estágios. No momento em que estamos numa sala de aula com os alunos, muitas coisas acontecem e nós como professores, precisamos estar preparados.

A questão do preconceito, por exemplo, acontece muito e com a reflexão sobre o assunto na disciplina cursada me fez recordar sobre como agir, ao menos para amenizar a situação. (**ROSA**, Carta 3, 2018).

A DICE **Rosa** faz um chamamento para pensarmos sobre a necessidade de sensibilizar-se para aprender e trabalhar mais sobre as questões raciais. A DICE trouxe uma ideia da composição do curso que, ao abranger a temática racial contribui para a educação do corpo discente, no sentido de proporcionar uma formação preocupada com as questões raciais. Trata-se de quebrar barreiras e romper com o pensamento que alguns professores têm de que discutir sobre racismo, preconceito ou discriminação, só vai estimular novos acontecimentos referentes ao tema, excepcionalmente na escola, o que não corresponde à verdade. Alves e Vieira (2015) defendem a ideia de que os discentes não podem ser penalizados por desenvolverem certos comportamentos preconceituosos, não é culpa deles. A culpa é da sociedade como um todo, que mesmo com a promulgação de tantas leis, ainda marginaliza tantos grupos sociais.

Rosa complementou sua narrativa, acrescentando uma experiência no componente curricular “Fundamentos Antropológicos da Educação”, escrevendo o seguinte: “[...] debatíamos sobre preconceito e racismo dentro e fora da escola. Apresentamos seminários e pesquisamos mais sobre o assunto em questão e na culminância cada aluno recebeu um livro ‘Socializando Para Ser Negro’, de Maria do Rosário de Fátima Biserra Rodrigues, que por sinal é um livro muito bom” (Carta 5, 2019). Esse relato da DICE **Rosa** dialogou com uma análise feita aqui nesta pesquisa, em seção anterior, quando apresentamos que este componente curricular, que é obrigatório, possui na ementa uma indicação para o estudo da temática racial. A DICE mencionou a questão do material do livro, mas é essencial apontarmos que há fontes inesgotáveis on-line, e que estas podem contribuir, também, para a aprendizagem das relações raciais.

Na sala de aula, o professor tem uma posição em que lidera, de certa maneira, relação de poder, no sentido de conduzir as propostas que serão ensinadas no componente curricular que ministra, mas, neste contexto, o discente também tem poder de se transformar e ler além do recomendado pelo professor. Nessa experiência que **Rosa** apresentou, destacamos a ementa e o fato desta não obrigar o professor a trabalhar determinados temas, e atuar sim, como guia ou documento de apoio. Para Souza (2006, p. 24) “[...] a formação docente configura-se como um problema político, porque se vincula ao sistema de controle e de regulação social pelas relações que se estabelecem entre poder e saber [...]”, e esse poder que o professor tem em sala de aula é que pode conduzir, dependendo de cada posicionamento pessoal e político, além de seus interesses, a discussão sobre a temática racial.

A próxima DICE a relatar sua experiência foi **Camélia**. Ela também escreveu sobre as relações raciais na formação docente:

Tive oportunidade de cursar uma disciplina “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, infelizmente optativa, deveria ser obrigatória.

Lembro que aguardávamos ansiosamente as aulas do professor, pois podíamos dar nossa opinião sobre o tema e ouvir opiniões diversas dos colegas de turma, e ainda ao final ouvirmos o discurso empolgante do professor, pelo qual inspirados pensávamos como poderíamos melhorar nossas atitudes e pensamentos quanto ao tema.

No momento não me lembro de nenhum texto ou livro relacionado a este tema, mas me lembro de um vídeo incrível que o professor colocou na sala onde uma mulher, negra, africana e da classe baixa (todos os conceitos subjugados pela sociedade) contava sobre sua trajetória de estudos, pesquisas, lutas, experiências, preconceitos e enfim reconhecimento científico pela Universidade que cursou. Totalmente inspirador, e com certeza várias barreiras naquele dia foram quebradas em nossas mentes, depois disso com certeza veríamos o assunto com outros olhos.

Todas essas vivências foram de total importância para minha graduação e meu comportamento em sociedade. (CAMÉLIA, Carta 2, 2019).

A DICE **Camélia** destacou a necessidade de preocupar-se com o processo de formação e como pode deixar marcas significativas, e realça a importância de ter cursado o componente curricular “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”. Foram muitas marcas que esta vivência causou na DICE, realçando que os aprendizados transcendem os conhecimentos acadêmicos, levando para a sua vida pessoal.

Assim, todos os envolvidos no processo de formação docente deveriam ter a concepção do que é o respeito e valorização do individual e do coletivo e, sobretudo no referente às relações raciais. A educação ofertada não só na formação docente, mas em todos os níveis e modalidades, é estratégica na transformação da atual situação em que se encontra a maioria dos afrodescendentes, vítimas de preconceito e discriminação (BRASIL, 2006). Porém, não são apenas os afrodescendentes que sofrem com as consequências deste quadro,

pois “o racismo imprime marcas negativas na subjetividade dos negros e também na dos que os discriminam” (BRASIL, 2004a, p. 16).

A compreensão das relações raciais torna-se preponderante, pois levam os discentes e os professores a entenderem quão importante são, e que uma vez trabalhada de forma contundente, auxiliará na construção de uma sociedade mais justa. É necessária uma educação que priorize a construção de boas relações sociais na escola, capazes de expandir por outras instâncias sociais.

Para a DICE **Margarida**, na formação docente, as vivências sobre as relações raciais foram as seguintes:

Cursei a disciplina “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, que infelizmente é optativa. Foi onde abriu a janela para um novo mundo a respeito das questões raciais, pois não tinha noção do quão importante, principalmente para uma professora, conhecer a história do negro, afim de enfrentar alguns desafios, dentro da sala de aula, de diferenças de cor, cabelo, ou até mesmo jeito de ser, digo isto pela forma em que o professor ministrando essa disciplina, nos fazia entender que precisamos ter um olhar atento e crítico sobre todas as diferenças, não somente as raciais.

O estudo das relações raciais me ajudou e me ajuda bastante dentro dos meus estágios. Já passei por um episódio na Educação Infantil a respeito de uma criança negra ter se sentido inferior por conta de outra criança ter dito que seu cabelo, por ser crespo, era feio.

A disciplina das relações raciais me ensinou a como trabalhar com essa questão em sala de aula, até mesmo com o uso das palavras corretas para explicar que o cabelo da colega não era feio e sim diferente do dela, e que o seu cabelo conta a história de seus antepassados. (MARGARIDA, Carta 2, 2019).

Margarida enalteceu a contribuição deste componente curricular “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, como uma possibilidade de aprendizagem sobre as questões raciais, inclusive colaborando em seus estágios, ajudando-lhe a lidar com algumas situações referentes ao assunto. Pensamos na riqueza de experiência que esta DICE pode apropriar-se ao associar as questões raciais no ES, destacando que foi uma postura que partiu dela própria, o que, de alguma forma, demonstrou lacunas que ainda persistem no curso de formação docente. Por exemplo, em relação aos demais discentes que estudaram na turma de **Margarida**, quantos cursaram esse componente curricular optativo? De que modo viveram estas experiências? E aqueles que não cursaram? Não temos como responder estas questões, mas podemos problematizar a situação na perspectiva de que, ainda, nem todos os futuros professores têm a oportunidade de apropriar-se da aprendizagem sobre as questões raciais.

Para Alves e Boakari (2015), refletir sobre a escola é sempre um desafio, é chamar para uma reflexão sobre os problemas que afetam nossa sociedade, por isso o espaço escolar é privilegiado, nele podem ser trabalhados todos os tipos de assuntos necessários para a

formação da pessoa enquanto cidadão crítico. O Parecer CNE/ CP n. 3/ 2004 (BRASIL, 2004a, p. 14) dispõe que as instituições de ensino para desempenharem a contento o papel de educar:

é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários.

Dessa maneira, escola e universidade ao usarem a mesma proposta no que se refere ao estudo das relações raciais, oportunizará cidadão mais conscientes de seu papel na sociedade. Nesse sentido, a DICE **Margarida** enalteceu a contribuição do componente curricular “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, mas destaca que esta discussão apenas nesta matéria é pouco, e acrescentou: “[...] o curso, no geral, poderia sim ter tido mais discussões sobre o assunto, mas o que tive me tornaram melhor como pedagoga. Dentro do curso falta abordagens e possibilidades de aprendizagens acerca das relações raciais, que se faz necessária no país que vivemos, tão plural” (Carta 7, 2019). O mais importante neste relato, é que a DICE **Margarida** percebeu a necessidade de que os estudos sobre as questões raciais fossem mais presentes.

Na sequência, **Flor de Liz** apresentou sua narrativa:

Cursei a disciplina de "Relações Étnico- Raciais, Gênero e Diversidade", onde pudemos discutir sobre assuntos raciais e como a gente lida com as situações relacionadas à raça. A verdade é que essa questão é pertinente.

O estudo das relações raciais ao longo do curso me preparou melhor para lidar com essa realidade e para não me vitimizar pela ação da sociedade, mas para reagir de forma positiva de modo a preparar meus alunos e conscientizá-los sobre o respeito mútuo e a admiração às diferenças. (**FLOR DE LIZ**, Carta 2, 2019).

A DICE **Flor de Liz** apontou contribuições do componente curricular “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, no seu processo de aprendizagem, afirmando que este estudo lhe preparou para lidar com a realidade no que se refere à temática racial. Inferimos que o fato de a DICE ter aprendido sobre as relações raciais durante o curso foi importante para a sua formação como futura professora, ao que a mesma enalteceu que se sente preparada para agir diante de seus alunos sobre situações que exijam a discussão sobre o respeito e valorização das diferenças. Ter consciência deste aprendizado contribui para a sua concepção de professora que tem uma contribuição importante para a sociedade. Porém,

a formação para as relações raciais ainda coloca a difícil questão, que é bem colocada por Gomes e Silva (2011), sobre a formação de profissionais que compreendam a educação escolar como um direito social e que ao mesmo tempo sejam habilitados ao trato pedagógico dos valores humanos, de práticas, de aprendizagem, de gênero, de raça, de idade constituintes de nossa formação social e histórica.

Essa realidade dos processos formativos provoca a repensar a educação ofertada em nossas escolas, pois a incidência de situações racistas e preconceituosas pode comprometer o ensino e as relações raciais construídas entre os sujeitos que convivem dentro e fora da escola. Assim, Machado e Abreu (2013) destacam a relevância da reflexão sobre os processos de formação docente, questionando até que ponto esses cursos estão atentos à temática racial.

Neste sentido, Pimenta e Anastasiou (2008) propõem uma reflexão no que se refere à atuação dos docentes no contexto de cada instituição. Pensando a relação entre o ES e a sala de aula, a contribuição dos docentes deveria relacionar-se nos espaços escolares com o envolvimento político-pedagógico implicado nas práticas em sala de aula, inclusive nas vivências do ES e a aprendizagem sobre as relações raciais.

Analisando estas narrativas das DICES, ficou evidenciado que a pesquisa proporcionou uma movimentação em suas memórias, possibilitando um investimento na pessoa do futuro professor, na sua dimensão profissional e na ampliação dos saberes adquiridos, a partir das experiências e aprendizagens realizadas (SOUZA, 2006). E estas reflexões oportunizam novos debates no que concerne à discussão do tripé desta pesquisa: Relações raciais, formação docente e ES.

A escrita das narrativas incitou reflexões sobre o modo como as pessoas compreendem a si próprias e às outras. Tomando-se distância do momento de sua produção, é possível, ao "ouvir" a si mesmo ou ao "ler" seu escrito, que o produtor da narrativa seja capaz, inclusive, de ir teorizando a própria experiência. Este pode ser um processo profundamente emancipatório em que o sujeito aprende a produzir sua própria formação, autodeterminando a sua trajetória, o que pode configurar-se como uma experiência formativa incrível para cada discente. É claro que esta possibilidade requer algumas condições. Cunha (1997, p. 2) expõe a necessidade “[...] que o sujeito esteja disposto a analisar criticamente a si próprio, a separar olhares enfiados afetivos presentes na caminhada, a pôr em dúvida crenças e preconceitos, enfim, a desconstruir seu processo histórico para melhor poder compreendê-lo”.

Neste contexto de discussão, a leitura das cartas pedagógicas escritas pelas DICES foi e continua sendo um convite para a reflexão sobre as relações raciais, a formação docente e o ES. Por tratar-se da pesquisa narrativa, é notório que venham à tona memórias importantes que estejam relacionadas com a vivência no curso.

Com essa terceira unidade temática de análise, discutimos e buscamos compreender as narrativas das DICES a partir de suas experiências com o ES e com os aprendizados referentes às relações raciais. De modo geral, ficou evidenciado que estas vivências ainda são pontuais, e há necessidade de serem mais constantes no curso de Pedagogia, pois a ausência deste estudo poderá acarretar dificuldades para os futuros professores lidarem com situações referentes às relações raciais na escola. Dando continuidade, analisamos as narrativas das professoras.

6.3 Analisando as cartas pedagógicas escritas pelas Professoras - PCES

As narrativas das PCES são engrandecedoras nesta pesquisa, pois mostram as vivências das pessoas profissionais envolvidas na formação de futuros professores, o que elas pensam, o que experienciaram no que se refere às relações raciais. A leitura das cartas pedagógicas escritas pelas PCES foi um grande aprendizado, pois as narrativas apresentam ricas experiências sobre o processo formativo do futuro professor no âmbito da UFPI, envolvendo algumas pessoas das turmas do Curso de Pedagogia.

Seguindo a discussão, nesta parte do trabalho, são apresentadas as análises de trechos de algumas das cartas pedagógicas escritas pelas PCES que melhor atenderam aos objetivos da pesquisa. Da mesma maneira em que tínhamos feito, as informações dos trechos marcados foram lidas várias vezes, para então, serem organizadas em unidades temáticas que também foram estudadas e analisadas. Os resultados deste processo no tocante às cartas trocadas com as professoras, interlocutoras da pesquisa, são apresentadas em seguida, obedecendo a ordem das apresentações em relação às discentes:

6.3.1 Estágio Supervisionado: concepção e contribuições na aprendizagem das relações raciais

O ES é tido como espaço para construção de saberes podendo, inclusive, influenciar no rompimento de discriminações que podem ocorrer durante os processos de ensino e aprendizagem tanto na escola como na universidade, demonstrando o envolvimento dos

sujeitos no contexto social. Segundo Brito (2011), o ES, na sua condição de componente formativo obrigatório, propicia ao futuro professor uma aproximação com a realidade das práticas de ensinar, na perspectiva de desenvolver análises sobre a especificidade do trabalho docente, sobre o ser professor e sobre as condições sociais de exercício da profissão docente. Neste contexto, a leitura das cartas pedagógicas escritas pelas PCEs é um convite a refletir inicialmente sobre a concepção de Estágio na visão de cada uma.

Para iniciar, a PCE **Begônia** colocou a sua compreensão assim:

Vejo o Estágio como um rico momento de aprendizagem e reflexão. Aprendizagem porque temos a oportunidade de vivenciar teoria e prática como uma unidade.

O contexto da escola é onde as teorias se materializam em prática. E a reflexão ocorre justamente quando confrontamos o que dizem as teorias com as práticas realizadas na escola. Não existe prática sem teoria, nem teoria que não sustente uma prática. Por isso, considero o Estágio como momento importante na formação docente. O problema é que ele não se articula com as outras disciplinas nem contempla temas que são vivenciados na escola. (**BEGÔNIA**, Carta 6, 2019).

Para a PCE **Begônia**, o ES configura-se como um processo de ensino e aprendizagem importante para a formação docente, principalmente na escola em que os saberes produzidos são uma oportunidade para os futuros professores apropriarem-se de conhecimentos importantes para o fazer docente. Para Maciel (2015, p. 55), o ES nos cursos de formação inicial é tido “[...] como momento valioso, embora não único, para a compreensão do contexto social, cultural e escolar e da profissão docente como atividade complexa fundamentada em experiências”. É necessário destacarmos que a PCE acrescenta que este componente curricular não se articula com os demais, ao tempo que não contempla alguns temas que são vivenciados na escola, desse modo, deixando lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Esse quadro aponta para a necessidade de pensarmos coletivamente o ES na formação docente.

Para a PCE **Violeta**, esta é a definição: “[...] sobre o conceito de Estágio Supervisionado na formação docente, acredito que é um momento primordial de concretização dos estudos realizados no dia-a-dia da escola, onde o aluno vivencia a educação ‘de fato’ e aprende com a troca de experiências” (**VIOLETA**, Carta 6, 2019). Esta PCE destaca a troca de experiências como um ponto fundamental no ES, onde o estagiário aproxima-se realmente da escola, constituindo-se como professor, deste modo, realizando novos aprendizados. Zabalza (2014) argumenta que o ES é delineado por um cenário formativo, no qual se entrecruzam muitos dos elementos e desafios a serem enfrentados num contexto de aprendizagem. Trata-se de uma base para iniciar a docência.

O cotidiano da escola permite viver algo da beleza da criação cultural humana em sua diversidade e multiplicidade, é o que inferimos a partir dos escritos da PCE. Partilhar um cotidiano onde o simples “olhar-se” permite a constatação de que são todos diferentes traz a consciência de que cada pessoa é única e, exatamente por essa singularidade, insubstituível (BRASIL, 1997), constituindo uma fonte inesgotável de aprendizagens para os futuros professores, principalmente nas experiências do ES. Desse modo, o futuro professor vai experimentando aos poucos o exercício do magistério, tendo oportunidade de trazer à baila os conhecimentos adquiridos ao longo do curso e buscando compreender as realidades da profissão e da escola, rompendo, assim, com a ideia de que o ES é somente a parte prática do curso. Tanto a PCE **Begônia** como a PCE **Violeta** definem a concepção de ES como situação de aprendizagem.

Para a PCE **Orquídea**, o entendimento foi este:

Conceituo o Estágio como o momento em que o futuro profissional precisa experienciar para conhecer a realidade a ser enfrentada, é o momento onde ele decide se quer ou não ser professor, e se realmente é essa a profissão a ser abraçada para o resto da sua vida, descobrir qual o nível que mais se identifica (Infantil ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental). O Estágio é um momento de descobertas, de reflexões e de definições e do estabelecimento das relações entre teorias e práticas. (ORQUÍDEA, Carta 6, 2019).

A PCE **Orquídea** é a professora que possui mais tempo de experiência com o ES, totalizando 13 anos, em relação às demais PCES, e as suas vivências mostraram muitas percepções acerca deste tema. Destacou o ES como possibilidade de conhecer a realidade e até mesmo decidir, se quer ou não ser professor. A PCE definiu ainda o ES como estabelecimento da relação teoria e prática, tendo o ES na concepção de pesquisa, por proporcionar novas descobertas e reflexões. Uma parte dos problemas do sistema escolar, as deficiências do estágio, da universidade, da escola e do aluno emergem durante o ES. Para Lima (2004, p. 25), “[...] é aí que se tornam evidentes e até públicas as questões mal resolvidas de ensino-aprendizagem, falta de preparo e de métodos, de criatividade, dificuldade de comunicação e tantos outros [...]”, por isso, a PCE **Orquídea** destaca que o futuro professor, durante as vivências no ES, tem até mesmo a possibilidade de definir se irá ou não seguir na carreira docente.

A **Bromélia** ajuda-nos a entender mais ao colocar que:

Meu entendimento de estágio supervisionado é como um importante espaço de aprendizagens docentes no contexto da formação inicial. Apesar de haver outros espaços de aprendizagem na formação inicial (como é o PIBID, os projetos realizados nas escolas, as pesquisas de campo e etc.), o estágio termina se configurando como uma oportunidade para os alunos perceberem a indissociabilidade da teoria e prática educacional, a partir da supervisão do professor, tanto o da

escola quanto o da universidade, na inter-relação das instituições formadoras, que são a escola e a universidade. (**BROMÉLIA**, Carta 6, 2019).

Bromélia é a professora que tem menos tempo de experiência, mas que demonstra entendimento sobre o ES, inclusive a sua pesquisa no mestrado teve como referência esta temática relacionando-a com a experiência da formação inicial. A PCE destacou ainda a oportunidade de o ES mostrar a “indissociabilidade de teoria e prática”, além de reforçar a importância do professor supervisor neste processo, tanto o da escola como o da universidade. Assim, compreendemos a expansão que tem as experiências do ES, sobretudo por envolver muitos sujeitos. Para esta PCE, o ES é tido na concepção de situação de aprendizagem. E relacionando esta questão com o estudo das relações raciais, inferimos: “para que a educação anti-racista se concretize, é preciso considerar que o exercício profissional depende das ações individuais e coletivas” (BRASIL, 2006, p. 126).

Ao estabelecer as concepções de ES, todas as 4 PCES referenciam a importância da escola neste processo de aprendizagem. Para **Begônia**, é na escola que as teorias materializam-se; já a **Violeta** reitera que a rotina na escola oportuniza troca de experiências; **Orquídea** leva-nos a compreender que as vivências na escola colaboram na decisão para o futuro professor seguir a carreira docente ou não; e **Bromélia** reitera a importância da relação entre escola e universidade. Nesse sentido, Lima (2012) define o ES como oportunidade de aproximação ao futuro contexto de trabalho do estagiário, a escola, o que articula a concepção de estágio como situação de aprendizagem. Além disto, Gomes e Silva (2011, p. 18) inferem que “[...] a educação escolar, entendida como parte constituinte do processo de humanização, socialização e formação, tem, pois, de estar associada aos processos culturais, à construção das identidades de gênero, de idade, entre outros”.

Indagamos as PCES sobre as contribuições do ES na aprendizagem das relações raciais. Referente a essa questão, a PCE **Begônia** narrou:

Do jeito que o Estágio está ocorrendo na formação, ainda está contribuindo pouco para questões como a que você investiga. Acredito serem necessárias mais discussões sobre a disciplina. Talvez, acrescentando mais aulas teóricas ou tentando articular com as demais disciplinas. Ou inserindo alguns temas para discussão no plano de curso, quem sabe? (**BEGÔNIA**, Carta 6, 2019).

Para **Begônia**, as discussões sobre o ES têm uma contribuição pequena para o aprendizado das questões estudadas nesta pesquisa, e sugeriu que associando às discussões em outros componentes, ou fazendo mudanças no plano de curso, poderão haver mudanças. Em outro momento a PCE realçou a necessidade de ligação com os demais componentes e

agora reforçou que assim, poderia haver uma maior possibilidade de aprendizado sobre a temática racial. De fato, a temática racial sendo permeada por todo o curso, nenhum componente curricular deixaria a desejar nessa discussão. Sobre essa pontuação, o Parecer CNE/ CP n. 3/ 2004 (BRASIL, 2004a, p. 23) estabeleceu que os estabelecimentos de Educação Superior precisarão providenciar:

- Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior.
- Inclusão, respeitada a autonomia dos estabelecimentos do Ensino Superior, nos conteúdos de disciplinas e em atividades curriculares dos cursos que ministra, de Educação das Relações Étnico-Raciais, de conhecimentos de matriz africana e/ou que dizem respeito à população negra.

Nesse sentido, analisando exposto no parecer citado, é fundamente que o curso de formação docente ensine e discuta a temática racial, até porque esse cumprimento será considerado na avaliação das condições de funcionamento do estabelecimento (BRASIL, 2004). Mas acreditamos que cada professor interessado pode desenvolver estratégias para a formação que pense as relações raciais. Importante reforçar que foram as pessoas interessadas que reivindicaram uma lei para estimular ou obrigar os desinteressados a tratarem da temática racial. Porto (2018) destaca que, para além do que determinam os currículos, as diretrizes e as legislações, as estratégias para fazer presente o debate sobre as relações raciais e outros temas assim, depende muito da sensibilidade de cada professor, das vivências, do conhecimento e da consciência política. Essa é uma questão em que as exigências legais têm a sua importância, mas o fazer diário de sala de aula quem faz é o professor.

Para a PCE **Violeta** a narrativa descreveu:

Não acho que a disciplina de Estágio Supervisionado sozinha contribui para a formação de futuros professores preparados para lidar com as relações raciais na escola, pois ainda essa discussão é muito vaga e quando existente, é superficial nessa disciplina.

Acredito que muito deve ser repensado sobre isso.

Acho que do jeito atual que o Estágio funciona, este aspecto é pouco explorado, pois, os encontros presenciais (teóricos) são poucos, mais direcionados para falar de estágio em si e de plano de aula. Acredito que os professores dessa disciplina podem planejar melhor como inserir essa discussão nas aulas teóricas. (VIOLETA, Carta 6, 2019).

A PCE **Violeta** chamou atenção para a disposição do ES no Curso de Pedagogia e sua pouca contribuição no aprendizado das relações raciais, sugerindo que muito há que ser

feito para mudar. Nesse sentido, trazemos alguns questionamentos: O que pode ser atribuído a esta discussão acontecer de forma vaga? E essa mudança, portanto, depende de cada professor do ES, depende do curso, como isto pode ser mudado? Para ela seria interessante pensar em um formato diferente para o ES.

Compreendermos o processo da formação docente é imprescindível para pensarmos na formação de futuros professores que sejam comprometidos com a realidade escolar, sobretudo com a temática das relações raciais. Sobre este processo, pesquisadores como Pacheco e Flores (2000, p. 45) definem como complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. Estes autores colocam que “[...] não se trata de um ato mecânico de aplicação de destrezas e habilidades pedagógicas, mas envolve um processo de transformação e (re) construção permanente de estruturas complexas, resultante de um leque diversificado de variáveis”.

Para tal, é importante discutirmos a formação docente no que se refere aos conteúdos, estratégias de ensino, currículos, assim como ao perfil que se pretende formar, bem como o tipo de trabalho que este professor irá desenvolver no exercício da profissão (ARAÚJO, 2016). Nesse sentido, experimentar a formação docente convivendo com discussões referentes às relações raciais, advindas de seu cotidiano, oportuniza este professor em formação a construir novos saberes.

A partir de sua experiência como aluna do Curso de Pedagogia da UFPI nos anos de 2009 a 2013, nas vivências no mestrado (2015 a 2017) e agora como professora do DMTE, a PCE **Bromélia** narrou: “[...] na minha opinião, o estágio supervisionado não tem colaborado em específico para o tratamento da questão racial não. Não é uma pauta expressa pelos professores de estágio e não é algo que os alunos retratam em sala de aula” (Carta 6, 2019). Nesse sentido, o que se configura como um desafio no espaço formativo na visão de Gomes e Silva (2011), é a articulação entre as discussões sobre as relações raciais na educação e na formação docente, bem como a sua compreensão como mais uma competência a ser construída e praticada pelos futuros professores e que poderá contribuir tanto para a prática diária como para sua própria formação pessoal.

Nesse sentido, para a PCE **Orquídea**:

O componente curricular – Estágio Supervisionado – contribui para a aprendizagem das relações raciais no Curso de Pedagogia, desde que o docente, de forma inicial, ou os discentes no decorrer das observações e regências, tragam a temática para as rodas de conversas com orientações ou pedidos de ajuda para lidar no trato dessas situações no decorrer de sua vida profissional, ou seja, o

professor pode direcionar as discussões que antecedem a regência para essas prováveis situações que podem surgir sobre a temática, ou os alunos podem sugerir a inclusão desse estudo para fundamentar suas experiências em sala de aula, uma vez que o Plano de Curso é flexível e pode incluir novos textos a partir da necessidade constatada no decorrer da disciplina. (**ORQUÍDEA**, Carta 7, 2019).

A PCE **Orquídea** ministra o ES desde de 2006, o que somam 13 anos, e evidencia que, a partir de suas experiências, não há uma formação preocupada com esta questão. Para Silva (2018), os professores de ES, de modo geral, estando atentos às constantes modificações que ocorrem, principalmente na sala de aula em que acontece o estágio, oportunizam os seus estagiários a tecerem reflexões críticas, sendo capazes de ressignificar constantemente sua formação, no sentido de organizarem os saberes e os conhecimentos que os conduzirão por caminhos de aprendizados significativos, críticos e reflexivos, possibilitando a construção e se apropriação da autonomia formativa.

Todas as 4 PCES afirmaram que a forma como o ES está posto atualmente, não colabora para o aprendizado das relações raciais. Apenas a PCE **Orquídea** destaca que poderia acontecer este aprendizado, caso os professores estivessem interessados e incentivassem esta proposta de construção de conhecimento, e os discentes também, fazendo levantamentos sobre estas questões.

Na nossa compreensão, enquanto docente do Curso de Pedagogia, esta preocupação parte de cada professor que tenha sensibilidade com a temática racial, desde o planejamento para ministrar as aulas, durante as aulas e por meio das explicações teóricas, nas propostas de observação, incentivando um ES que se preocupe com a pesquisa e com a aprendizagem das relações raciais, oportunizando uma formação docente mais preocupada com esta temática.

Ainda nesta unidade temática de análise “Estágio Supervisionado: conceito e contribuições na aprendizagem das relações raciais”, apontamos algo que emergiu nas narrativas da PCE **Orquídea**, ao descrever que se houvesse uma mudança no Curso de Pedagogia e em cada professor, este aprendizado aconteceria: “[...] Cabe ao professor direcionar as discussões que antecedem a regência para essas prováveis situações que podem surgir, sobre essa temática, durante a experiência de sala de aula. Proposta essa a ser adotada por essa professora a partir do próximo semestre letivo” (Carta 5, 2019). A PCE **Orquídea** apontou que ela própria adotará esta proposta no próximo semestre letivo (2019. 2).

Esse relato de **Orquídea** chamou atenção e na Carta 6 enviada pela pesquisadora, questionamos porque ela adotaria essa postura e ela respondeu: “Porque os nossos diálogos têm me levado a alertar os alunos de Pedagogia para um assunto que, possivelmente, pode

ocorrer nas salas de aula das escolas campo de estágio e que elas terão que estar preparadas para resolver essas situações conflituosas. O motivo foi a sua insistência no assunto” (Carta 6, 2019). Foi uma surpresa ler esse relato da PCE, pois, percebemos ao longo das leituras das narrativas nas cartas pedagógicas que, embora esta pesquisa não seja de cunho interventivo, tornou-se uma possibilidade de aprendizagem. O que leva a inferir que a PCE **Orquídea** demonstrou interesse no estudo das questões raciais. Afinal, nossa insistência ao discutir as relações raciais pode afetar quais pessoas?

Essa narrativa mostrou que nossa pesquisa configurou-se como um campo fértil para a continuidade da discussão sobre as relações raciais e que, o fato de falar insistentemente sobre o assunto poderá, em algum momento, afetar e estimular outros profissionais a repensarem sobre o processo de ensino e aprendizagem, e mesmo quando os professores não têm conhecimento sobre determinado assunto, eles podem buscar conhecer, uma vez que a formação docente é um processo contínuo. Porto (2018, p. 153) afirma que o fato de ser sensível à abordagem “[...] das relações raciais pode ser um primeiro passo, mas, para fazer o diálogo entre essa abordagem e diferentes áreas do saber, requer também esforço acadêmico de pesquisa, leituras outras e busca por formação continuada, dentre outros”. De qualquer modo, querer compreender essa questão, já é um forte incentivo para os futuros professores e para os professores em exercício.

Dessa maneira o processo de aprender a ensinar é evolutivo e contínuo, com fases e impactos distintos, em que o ponto de partida é a experiência adquirida, enquanto aluno e o ponto de chegada é a experiência enquanto professor, o que dialoga diretamente com as vivências da PCE **Bromélia**, pois a partir de sua experiência como ex-aluna do Curso de Pedagogia da UFPI, ela parte do princípio de transformar-se, e a docência oportuniza isso, além da participação nesta pesquisa. Para Pacheco e Flores (2000), esta sequência evolutiva está marcada pela descontinuidade, significativamente notada na passagem de aluno a professor, na medida em que são diferentes, quer os papéis que desempenha, quer as situações que enfrenta.

As narrativas formativas durante o ES, oportunizaram uma autorreflexão, trata-se de um processo de reanalisar suas próprias experiências, enfatizando o desejo de fazer diferente. A PCE **Bromélia** mostrou-se assim ao longo de suas narrativas, configurando uma autocrítica consciente do seu processo como docente.

Nesta primeira unidade temática de análise das narrativas das PCES, percebemos que o conceito de ES exposto por cada uma, apresentou semelhanças, e no que se refere às contribuições para o aprendizado das relações raciais, o referido componente curricular

ainda deixa muito a desejar. De modo geral, as narrativas provocaram a pensarmos sobre o Curso de Pedagogia como um todo, e nas interligações que se fazem necessárias entre todos os componentes curriculares, para que as relações raciais possam ser disseminadas ao longo dos anos de formação docente. Na continuidade das análises, seguimos com a segunda unidade temática de análise.

6.3.2 Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado

Nas narrativas das professoras são descritos trechos das cartas pedagógicas que apresentam experiências que relacionadas com a temática racial. As professoras levantaram importantes questões para reflexão, sobretudo no que se refere ao processo formativo realizado no ES. Para Larrosa (2007, p. 152) é “preciso pensar a educação valendo-se da experiência”. As trocas de experiências vividas durante o curso de formação docente vão influenciar os futuros professores em suas práticas também.

Analisarmos as experiências configura-se como um exercício que desperta reflexões sobre esta temática de pesquisa. No ES, o fato de estar diante das salas de aula, durante as regências, por exemplo, oportuniza a construção de novos aprendizados, potencializando o conhecimento já existente.

O desafio que se coloca nas experiências do ES, é construirmos um modo de fazer, vivenciando as contradições contemporâneas, que busque, se não superar essas contradições, ao menos, aproveitar as possibilidades para a promoção de um ensino de qualidade, que busque a transformação efetiva das propostas de ensino e aprendizagem, e no caso da perspectiva desta pesquisa: que se preocupe com o estudo das relações raciais.

Com estas ponderações, inicialmente apresentamos a narrativa de **Begônia**, que, ao ser questionada sobre as suas experiências acerca das relações raciais no ES, escreveu:

Depois do nosso primeiro encontro, comecei a refletir sobre as questões que envolvem seu objeto de estudo. Constatei que durante nossa experiência como professora de estágio, nós (eu e os alunos) deixamos de considerar alguns temas cuja discussão seria bastante pertinente, como a questão racial no contexto da escola.

Talvez pela carga horária destinada aos aspectos teóricos do estágio e a necessidade de iniciar a parte prática.

Mas o fato é que quando surgem questionamentos a respeito desses temas, são pontuais e geralmente acontecem na primeira socialização após o período que os alunos passam na escola, observando e participando de algumas atividades. São os alunos que, algumas vezes, vivenciam situações e narram a experiência, às vezes abismados.

Foi o que ocorreu e relatei no nosso primeiro contato. Um fato ocorrido durante a experiência do estágio, quando a professora discutia com os alunos sobre a escravidão no Brasil. Havia um aluno negro e partiu das discussões, os outros passaram a chamá-lo de negro escravo, dizendo que o lugar dele era na senzala e não na escola. Infelizmente a professora fez vista grossa.

O caso surgiu quando os alunos socializavam suas experiências de observação e causou indignação na estagiária nossa aluna, durante a disciplina de Estágio, mas a professora da sala fingiu não ver e não ouvir. Talvez porque não soubesse como conduzir, por preconceito ou por falta de formação para falar sobre o tema. (**BEGÔNIA**, Carta 2, 2018).

A PCE **Begônia** afirmou que deixa de considerar este tema no seu trabalho com o ES, utilizando como justificativa a carga horária do componente curricular e a necessidade de ir ao campo de estágio, apesar de afirmar que emergem questões que necessitam de discussão. Inclusive, a PCE descreveu uma vivência no ES durante uma observação numa escola, em que aconteceu uma situação que denotou preconceito racial seguida de uma postura de silenciamento por parte da professora titular da sala de aula, e destacou ainda indignação da estagiária, e essa situação foi citada nas discussões na universidade, fato este que deveria chamar atenção para a necessidade da abordagem da temática racial nas aulas de ES. Nesse sentido, a narrativa da PCE deixa-nos a reflexão sobre o que de fato impulsiona os professores formadores a abordarem a temática em suas aulas.

De alguma maneira, a sensibilidade para pensar essas questões em contexto de sala de aula demonstrou uma preocupação, é o que apareceu no relato da PCE **Begônia**. No contexto da escola, algumas vezes, professores podem até utilizar materiais didáticos, contar histórias, trabalhar conteúdos, mas é necessária a preocupação com a propagação de atos que denotem qualquer tipo de discriminação.

Neste contexto, inferimos a necessidade de conhecimento do texto sublinhado nas DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que foram políticas instituídas que buscam proporcionar a todos cidadãos brasileiros, cursarem cada um dos níveis de ensino, em escolas devidamente instaladas e equipadas, orientados por professores qualificados para o ensino das diferentes áreas que discutam a temática racial. Estas condições materiais das escolas e da formação docente são indispensáveis para uma educação de qualidade para todos, assim como é o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos afrodescendentes, e o destaque para a importância das experiências do ES.

Sobre isso, **Violeta** narrou:

No início desse período letivo (2019.1), refleti sobre as relações raciais em sala de aula, mas não utilizei nenhum teórico, texto e livro. As aulas que antecedem o período de regência nas escolas são poucas e são muitas coisas para explicar.

A disciplina é dividida com outra professora que não mostrou interesse em fazer esse tipo de discussão. Mais uma vez, eu fiquei sozinha com a turma e resolvi fazer essa discussão. Foi algo bem espontâneo, estávamos conversando sobre a realidade da escola e falamos um pouco sobre relações raciais e preconceito.

Os alunos relataram casos em que as crianças se mostram preconceituosas e analisaram que muitas vezes esse preconceito é aprendido em casa. Os alunos falaram o que geralmente fazem quando se deparam com esse tipo de situação, que procuram conversar com as crianças sobre o respeito às relações raciais.

Coincidiu que nesse semestre um aluno resolveu falar sobre a cultura africana em sala, na escola que ele está estagiando. Os alunos (as crianças) agiram de forma normal na aula... mas eu lembro que ele trabalhou com um poema que não me lembro bem o que dizia, mas falava que todos deveriam se sentir valorizados por todos, para não se sentirem sozinhos (excluídos) e uma criança comentou que essa história dava vontade de chorar... no momento, outras crianças só sorriam... e tanto professora titular da sala como o aluno-estagiário não exploraram esse fato.

Refletindo sobre esse fato, agora percebo o quanto isso poderia ser melhor explorado. (**VIOLETA**, Carta 6, 2019).

A PCE **Violeta** discorreu sobre vivências acerca do ES e uma breve abordagem sobre as relações raciais, embora não tenha lançado mão de nenhum texto ou livro, ela discutiu o assunto, e os discentes contaram alguns casos que já presenciaram na escola no que se refere à discriminação e preconceito. E para a sua surpresa, um dos discentes abordou a temática na regência desenvolvida durante o ES, e a situação posta em sala de aula demonstrou uma tentativa de abordagem das relações raciais, e com isto todos aprendem e vão tomando consciência da necessidade deste estudo na escola e na universidade. Neste sentido trazemos uma afirmação das autoras Gomes e Silva (2011) sobre as questões raciais que denotam que os sujeitos são sociais, históricos e culturais, o que impõe a necessidade de se repensar a nossa escola e os processos de formação docente, buscando romper com práticas seletivas, fragmentadas e racistas ainda existentes.

Compreendemos que no ES emergem muitas situações que condizem com a própria realidade vivida fora da escola, tornando, assim, reflexo das experiências diárias. Assim, trazer à tona discussões sobre assuntos da atualidade e abordar problematizações no contexto escolar é um desafio para os discentes na perspectiva de motivá-los a tornarem-se cada vez mais autônomos, críticos e formadores de opiniões.

Na sequência, temos a narrativa da PCE **Orquídea**:

Quanto à ausência da temática racial, durante a minha experiência docente, realmente é um tema que eu, por não dispor de leitura científica, termino deixando ser inquirida pelos alunos quanto ao tema e, como nunca fui oficialmente solicitada a discutir ou orientar sobre a questão, termino deixando o aprofundamento desse tema para uma situação concreta que exija meu posicionamento.

A disciplina de Estágio Supervisionado IV – Anos Iniciais, é o único contato direto com os alunos do Curso de Pedagogia, temos apenas duas semanas de encontros presenciais em sala de aula, pois os demais encontros ocorrem nas escolas campo de estágio. Nesse curto espaço de tempo, aconselho que os estagiários desenvolvam um olhar crítico a todas as situações da escola, pois muitas vezes percebemos alguns problemas com as crianças durante o período do intervalo, onde elas estão sem a presença direta do professor e percebemos as situações de bullying.

Muitas vezes, já fui inquirida sobre que atitude tomar, mas realmente a questão racial nunca foi mencionada, meus estagiários pedem orientação para ministrar aula para alunos com deficiência (autismo, dislexia, hiperatividade, down), sugestão de uma metodologia mais coerente a um

determinado conteúdo, se podem desenvolver um pequeno projeto de leitura, coisas dessa natureza são as mais solicitadas para discussão. (ORQUÍDEA, Carta 2, 2019).

Na narrativa da PCE **Orquídea**, que tem 13 anos de experiência ministrando o componente curricular ES no Curso de Pedagogia da UFPI, está relatado o fato de nunca ter vivido experiências que instigassem à discussão da temática racial. De fato, esta abordagem pode sim vir dos discentes, mas deveria emergir primeiramente nos cursos de formação docente. Porque em uma sociedade diversa como a brasileira, é bem difícil não haver quaisquer tipos de situações que remetam às relações raciais. Nesse contexto, trazemos o Parecer CNE/ CP n. 3/ 2004 (BRASIL, 2004a, p. 17) que aponta para a necessidade de se insistir e investir para que os professores, além de sólida formação na área específica de atuação, “recebam formação que os capacite não só a compreender a importância das questões referentes à temática racial, mas a lidar positivamente com elas e, sobretudo criar estratégias pedagógicas que possam auxiliar a reeducá-las”.

Nas palavras de Porto (2018), a não percepção da história afrodescendente deve-se ao fato de estar, ainda, silenciada nos currículos escolares e universitários e, conseqüentemente, nas práticas docentes de grande parte dos profissionais da educação, resultando na implicação das relações de poder na sociedade brasileira, para invisibilizar saberes e perpetuar diferenças, tendo a cor da pele como significante. Essa história fez e faz muita falta para que docentes tenham algum direcionamento de como, do porquê e da importância de abordar as relações raciais. A questão racial diretamente para mais de 51% da população brasileira e mais de um bilhão de habitantes da África subsaariana é questão de vida, própria vivência e sobrevivência, como parte essencial dos direitos humanos.

Esse presumido desconhecimento leva ao entendimento de que a questão racial é temática de responsabilidade de determinados professores e componentes curriculares, assemelhando-se ao que acontece no Ensino Fundamental, em que o professor responsável por ensinar a ler e escrever é sempre o professor de Língua Portuguesa e quaisquer fragilidades que os alunos apresentem, a responsabilidade é dele, como se o processo acontecesse de forma estanque.

Neste sentido, as colocações da PCE **Bromélia** sobre as maneiras em que os problemas de racismo e discriminação raciais são tratados ensinam muito. A PCE colocou:

A questão racial não é realmente uma das mais referenciadas pelos alunos de pedagogia, a partir de suas vivências de estágio supervisionado. Na minha opinião, isso acontece porque o preconceito e a discriminação, apesar de ainda existirem e gerarem inúmeras situações, é algo velado e é um assunto marginalizado, considerado de segunda importância.

O que percebo é que a questão só é enfatizada, muitas vezes, por quem é afetado de alguma maneira e de forma direta, pela discriminação racial.

No entanto, não tratei de modo mais atencioso sobre a temática. Isso decorre de algumas limitações do estágio, como por exemplo, a pequena carga horária que temos na universidade, e da qual temos que dispor de uma parte dela para tratar de assuntos burocráticos que ainda permeiam o campo do estágio.

Destaco também o fato de ter muitos alunos a acompanhar, o que dificulta a minha presença mais constante e efetiva no acompanhamento dos mesmos nas escolas, inclusive observando situações relativas à questão racial, e sobre a qual pudesse estar orientando, discutindo.

Enfim, sendo assim, o tratamento da questão termina dependendo da abordagem pelos alunos nos nossos poucos encontros na universidade. (**BROMÉLIA**, Carta 3, 2019).

A PCE **Bromélia** iniciou sua narrativa destacando que assuntos relacionados à discriminação e preconceito ainda são velados, e de fato a questão racial não é uma das mais referenciadas pelos discentes durante o ES. Ao afirmar que essa temática de fato não é abordada no ES, atribuiu dificuldades associadas à pequena carga horária e à necessidade de acompanhar muitos alunos. E mesmo acontecendo algumas vivências nas regências, a discussão deve partir dos discentes para ocorrer a socialização nas aulas na universidade.

Assim, a PCE explanou a realidade no Curso de Pedagogia que não contribui para um ensino que oportunize maiores discussões sobre questões tão importantes como é caso das relações raciais. E todas as justificativas que a PCE **Bromélia** aponta, são elementos sustentadores de relações de poder, assim como a narrativa anterior da PCE **Orquídea**.

Bromélia associou a ausência de discussão da temática ao próprio contexto social em que são velados os preconceitos. Para Boakari (2003, p. 25), o Brasil é um país de características diversas e de povos diferentes, e para existirem mudanças na sociedade no que refere às discussões sobre temática racial, “[...] os brasileiros precisam se conhecer como uma aglomeração de grupos raciais, étnicos, culturais, históricos, econômicos (classes sociais), e políticos. Esta tarefa é primordial porque sem saber-aceitar o que somos, difícil será determinar o nosso futuro”. Esse desafio precisa ser aceito e assumido com honestidade, se o propósito for ajudar a construir um mundo novo, com mais igualdade.

Em uma das narrativas da PCE **Violeta**, emergiu uma experiência salutar ao abordar a contribuição do ES para a aprendizagem das relações raciais, em que ela destaca uma interferência importante que aconteceu por meio desta pesquisa:

Desde o início da participação na sua pesquisa, passei a pensar muito sobre essas questões e nesse semestre resolvi inserir a discussão das relações raciais na minha turma de Estágio IV na UFPI.

Nos dias de aula teórica, conversei com os alunos sobre multiculturalismo e relações raciais em sala de aula, perguntando que estratégias podemos utilizar para trabalhar essas questões na escola.

Para minha surpresa, nas regências ao observar a aula de um aluno que diga-se de passagem é negro, ele ministrou uma aula de História com uma temática racial.

Ele trabalhou com a história de Ubuntu, resgatando a cultura afro-brasileira. Os alunos gostaram muito e eu fiquei muito feliz com essa atitude. Talvez, ele tenha refletido sobre este assunto na minha aula. (VIOLETA, Carta 5, 2019).

A narrativa da PCE **Violeta** alertou para a importância de discutirmos sobre as relações raciais, destacando a participação em nossa pesquisa como possibilidade de aprendizagem, e como uma experiência que contribuiu para lhe estimular a discutir o assunto em suas aulas. Para Souza (2006), as situações, designadas por episódios significativos, são importantes no processo formativo. É o que narrou a PCE, apontando que os acontecimentos vividos se transformaram em experiência, e a partir de sua narrativa, inferimos que no ES, discentes e docentes aprendem juntos.

Não era pretensão inicial da pesquisa despertar mudanças de pensamento nas interlocutoras, a ideia foi proporcionar reflexões por meio das narrativas, mas é importante registrar que o fato de abordar a temática pode oportunizar experiências capazes de transcender o que está proposto, por exemplo, na ementa de um componente curricular.

Além disto, inferimos que algumas narrativas que emergiram nesta pesquisa, são produções resultantes da força e da potência das conversas e das cartas pedagógicas, tal como está fundamentado na metodologia. Acreditamos que o fato de revisitar as memórias oportuniza novos aprendizados. E o mais gratificante desta história foi perceber a satisfação da PCE **Violeta** ao ver que o estagiário abordou a temática das relações raciais em sua regência.

Dessa forma, de acordo com o supracitado, inferimos que o aprendizado das relações raciais acontece quando as pessoas envolvidas se apresentam dispostas a colaborar, estudar, querer aprender, sejam professores ou discentes. Maciel (2015) destaca que o processo do ES admite o “diálogo pedagógico”, oportunidade de ensino e aprendizagem, entre o professor supervisor e o estagiário, de modo que o compartilhamento de saberes se torna uma constante, estimulando o desenvolvimento de uma prática investigativa, que também é educativa.

Nesse sentido, é importante que os professores do componente curricular ES, que atuam como supervisores, trabalhem de tal modo que os discentes se sintam-se encorajados para tratar das relações raciais, ou pelo menos, tentar compreendê-las. Para Machado, Alves e Boakari (2016), este espaço pode, inclusive, representar instância multicultural transformadora, na medida em que permite o encontro entre culturas diferenciadas e novas sínteses dele decorrentes, rumo a uma educação valorizadora das questões raciais, e

promotora do sucesso e da equidade, situação que deve ser problematizada pelo professor supervisor, no sentido de levar o estagiário a refletir sobre a sua formação docente.

Nesta linha de pensamento em que o ES é tido como espaço de aprendizagem das relações raciais, refletimos sobre o fato de os discentes não serem estimulados a estudarem esse assunto durante a formação docente e as marcas que podem ser deixadas por essa situação. Se essa preparação não acontece, como os futuros professores poderão lidar com esta temática? Sobre esta questão, a PCE **Orquídea** comentou: “Quanto à questão da pouca abordagem dessa discussão na disciplina de Estágio Supervisionado, pode levar nossos alunos a se depararem em situações de racismo e não ter uma postura científica para abordar e superar a situação de forma imediata e eficaz” (Carta 4, 2019). Mesmo a PCE tendo afirmado que nunca passou pela experiência, ela destaca que os futuros professores podem ter problemas ao passarem por uma situação e não terem como resolvê-la.

Tendo em vista que a sociedade está em constante processo de transformação, a educação precisa adaptar-se a essa realidade de discussão das relações raciais, sobretudo nas experiências do ES, que é uma rica experiência para discentes e docentes. Além disto, nas DCNs para os Professores da Educação Básica (2015, p. 7) no Art. 8 está definido que o (a) egresso (a) dos cursos de formação inicial em nível superior, deverá estar apto (a) a: “I- atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime e igualitária”, e o estudo da temática racial durante a formação docente é um dos pontos de importância para a preparação deste futuro professor egresso do Curso de Pedagogia.

Nesta unidade temática, analisamos as experiências sobre as relações raciais no ES através das narrativas das PCES, muitas histórias foram socializadas sobre o assunto, e de modo geral, inferimos que ainda são limitadas estas vivências sobre a temática racial. Para finalizar as análises, vamos discutir a última unidade temática de análise das PCES.

6.3.3 Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia

No que se refere mais especificamente ao processo de formação docente como um todo, as narrativas das PCES sobre as relações raciais no Curso de Pedagogia da UFPI assemelharam-se às das DICES. Ambas demonstraram a preocupação com a limitação da discussão no curso, inferindo que há necessidade presumida de avançar no estudo das relações raciais.

Para Pimenta e Anastasiou (2008), a universidade promove a docência que tem por finalidade a construção crítica da ciência e da técnica, a valorização da cultura, a preparação

para o exercício da atividade acadêmica e profissional, o apoio científico e técnico cultural, social e econômico. A construção de saberes docentes é um processo de apropriação de práticas culturais e sociais, em que é simbolicamente mediado por interações que ocorrem nos contextos formativos, e que devem valorizar a questão racial.

Sobre isso, a PCE **Begônia** narrou:

Há algum tempo, eu levanto discussões acerca do processo de formação docente em nosso curso de Pedagogia, especificamente em relação às questões atuais presentes no contexto da escola, às vezes de forma velada.

Questões como “inclusão”, “gênero”, “preconceito”, “relações raciais”, essa última é seu tema de estudo, estão na escola, e muitas vezes incomodam. Acho que por isso que “fingimos” não existir.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia, da forma como está organizado, deixa muito a desejar quando se trata da discussão desses temas.

Em algumas disciplinas, eles aparecem para debates, mas não é coisa planejada. Às vezes, o professor da disciplina sugere a discussão, ou por achar pertinente ao estudo que está realizando, ou por questionamentos levantados pelos alunos em momentos vivenciados fora da academia.

No meu ponto de vista, esses temas deveriam ocupar o lugar de temas transversais em todas as disciplinas, pois no momento do estágio em que os alunos devem vivenciar situações reais da sua profissão, eles raramente são abordados. (**BEGÔNIA**, Carta 5, 2019).

A PCE **Begônia** destacou a importância de se pensar amplamente para preparar o futuro professor, alertando para o cuidado que se precisa ter, pois estes profissionais atuarão nas escolas e precisam das competências básicas para lidar com a questão racial dentre outras temáticas que requerem tal atenção, enfatizando que no curso de Pedagogia ocorrem discussões muito pontuais. Gomes e Silva (2011, p. 19) fazem uma pontuação que relacionamos à ideia exposta pela PCE, afirmando que “toda e qualquer oportunidade de constituição do ‘ser professor/a’ tem de considerar aspectos subjetivos, relações raciais, de gênero, geracionais e de classe”, dessa maneira, a observação da PCE é relevante.

Begônia narrou sobre a sua contribuição ao abordar em suas aulas as discussões referentes às questões atuais presentes na escola, acrescentando que discussões sobre relações raciais e outros assuntos semelhantes deveriam ocupar um lugar de temas transversais permeando todo o Curso de Pedagogia.

Está disposto nos PCNs (BRASIL, 1997) que o reconhecimento da complexidade que envolve a problemática social, cultural e racial no país é o passo inicial para pensarmos em uma formação docente comprometida com essa temática. Este reconhecimento aponta para a necessidade de a escola e a universidade estarem instrumentalizadas para fornecer informações mais precisas para as questões que vem sendo indevidamente respondidas pelo senso comum, sobretudo no que se refere às relações raciais, mostrando comprometimento com o estudo dos temas transversais, que devem permear os sistemas de ensino. Esta

proposta implica na formação docente configurando-se como demanda específica para o exercício da cidadania.

Nesta perspectiva, tomamos as palavras de Brito (2014), em face da complexidade e da especificidade do ensinar/aprender, o que esperamos da formação é que os futuros professores, desde o início do processo, entrem em contato com a realidade escolar para obter uma compreensão mais consistente sobre seu funcionamento e sobre o desenvolvimento do trabalho docente. Quando não vivem estas experiências, aparecem lacunas no curso, que poderão acarretar muitas dificuldades. Por exemplo, se este professor tiver tido uma educação carregada de preconceito, será difícil abordar algumas questões de maneira diferente.

Por meio da narrativa da PCE **Begônia**, inferimos que a problemática envolveu também a sua questão pessoal, que chamamos de “interesse”, porque, nesta situação, o pessoal é político – interesse é uma dimensão política, de relações de poder. No livro “Razões Práticas: sobre a teoria da ação”, de Bourdieu (1996), tem um capítulo intitulado “É possível um ato desinteressado?”, que trazemos para nossas reflexões com o seguinte questionamento: como essas pessoas estão representando esse lugar intelectual que é a formação docente? Há interessados e desinteressados. Bourdieu (1996, p. 138) diz: os agentes sociais “[...] não são loucos, que eles não fazem coisas sem sentido [...] há uma razão para os agentes fazerem o que fizeram”. As condutas são aparentemente incoerentes, arbitrarias, porém não são atos gratuitos.

Há investimento nas escolhas que se faz, os atos são todos interessados em algo, há, enfim, um jogo de forças... relações de poder... sobretudo no espaço como a universidade. O desinteressado agora ou em um tema específico, pode também ter algum interesse... pode estar interessado no jogo sem ter interesse, ou seja, mostrar-se indiferente ao jogo. Os interessados investem no seu campo, querem revolucioná-lo, assim como estamos tentando fazer nesta pesquisa.

Então todos têm algum interesse nesse jogo, todos investem em um propósito. Há posições opostas e há um acordo oculto de vale a pena lutar pelo que está em jogo no campo – os desinteressados também lutam!!!! Lembrando que, entre esses desinteressados, temos: os que manifestam desinteresse intencional à nossa luta e que são indiferentes, estas, não conseguem ver o que está em jogo, consideram tudo igual, está tudo na mesma.

A maneira como cada pessoa pensa sobre a temática racial, influenciará o modo de lidar nos diversos níveis de ensino. A PCE **Violeta** (que é ex-aluna do Curso de Pedagogia da UFPI) traçou uma reflexão importante sobre o fato do Curso de Pedagogia abordar a

temática de modo pontual. Nesse sentido, a PCE vem tentando colaborar com o processo de ensino, criando estratégias diferenciadas para motivar os discentes a estudarem sobre as relações raciais, provocando experiências diferenciadas daquelas que viveu na condição de discente deste mesmo curso:

Nas minhas experiências como docente, tento ir além do que foi passado para mim nas minhas experiências como estudante, pois pouco se abordou de relações raciais, quando estudante do curso de pedagogia. Como professora do Curso de Pedagogia da UFPI, sempre ministrei disciplinas que envolvem estágio, metodologias científicas, didática e avaliação, e confesso que nestas disciplinas pouco se fala sobre a questão racial. (**VIOLETA**, Carta 2, 2018).

A PCE **Violeta** relembrou a sua experiência como discente do Curso de Pedagogia da UFPI, e o fato de pouco ter estudado sobre o assunto, e hoje na condição de docente, tenta fazer de forma diferente. Nesse sentido, Souza (2006, p. 36), entende a formação docente como um “[...] movimento constante e contínuo de construção e reconstrução da aprendizagem pessoal e profissional, envolvendo saberes, experiências e práticas”. O fato de ter sido aluna da instituição e despertar esse pensamento é muito importante, denota que a formação docente é um processo contínuo. Para Gomes e Silva (2011), o avanço das discussões sobre as questões raciais tem acontecido na área da formação docente, mas ainda fica restrita ao interesse específico de alguns profissionais, cujo investimento dá-se à sua própria história de vida, postura política, escolha pessoal e experiências cotidianas que aguçam a sua sensibilidade diante da temática, trazendo-lhes de forma contundente a importância da inserção dessa discussão no processo formativo, configurando-se como profissionais comprometidos e interessados. Mas há também os omissos – desinteressados que também têm participação política no processo... há os indiferentes (tanto faz, tudo normal pra eles), há os que concordam pela manutenção da exclusão!

Na sequência, a PCE **Bromélia** discorreu sobre as suas vivências:

Como professora do curso de Pedagogia da UFPI, entendo que a abordagem da temática ainda é muito falha, pontual e não é uma causa de todos, mas apenas de alguns. Na instituição, a disciplina de relações étnico-raciais é optativa, quando deveria ser obrigatória, até porque uma vez que há uma lei instituída para o tratamento das relações étnico-raciais na escola, isso deve ser trabalhado na formação de professores.

Percebo que a questão não é abordada de modo geral no curso de Pedagogia, mas apenas de uma maneira muito pontual e vaga (**BROMÉLIA**, Carta 3, 2019)

A PCE **Bromélia** destacou o único componente curricular que trata “obrigatoriamente” o assunto, é optativo, o que significa dizer que apenas uma parcela dos discentes têm a oportunidade de discutir mais especificamente a temática racial. Além disto,

vai depender de cada professor e de seu ponto de vista para analisar a situação da temática racial e a abordagem ou não em suas aulas, e novamente entra em jogo a questão do ser ou não interessado no assunto. Nas palavras da PCE, o modo como o curso está posto deixa muito a desejar.

Na sequência apresenta-se a narrativa da PCE **Orquídea**:

Como já afirmei em cartas anteriores, até o presente momento, não abordei de forma consistente a temática das relações raciais. Justifico esta postura, por acreditar que a discussão ser mais pertinente a outros componentes curriculares, por ela não estar explícita na ementa da disciplina e pelos alunos nunca terem feito referências de situações dessa natureza em suas escolas campos de estágio. Assim, fui deixando de lado essa discussão. Contudo, nossos diálogos têm me levado a refletir sobre o tema e certamente irei incluí-lo nos próximos semestres letivos. (ORQUÍDEA, Carta 7, 2019).

A PCE **Orquídea** reafirmou que ainda não trabalhou com temática racial no ES, apresentando a ideia de que a ementa do componente curricular não explicita essa necessidade, cabendo a outros componentes a referida discussão. Mas, anunciou que a participação nesta pesquisa tem incitado essa reflexão sobre a sua prática. Nas DCNS para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006a, p. 6):

O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.

Nas referidas DCNs está evidenciado que os futuros professores são preparados para atuarem na sociedade e como tal, o estudo da temática racial deveria permear o curso como um todo, assim, os professores formadores têm contribuição nesse processo. Mas, especificamente, no que se refere às relações raciais, compreendemos que a sua discussão deveria ser abordada em todos os componentes curriculares, pois estarão formando futuros professores que atuarão em salas de aula de Educação Infantil e Ensino Fundamental, e assim, independente do componente curricular que ministram poderão contribuir para discussões acerca da temática racial. Nesse sentido, há esforços para inserção das DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a articulação com a políticas educacionais outras, referentes à educação superior, principalmente as DCNs para Formação de Professores para Educação Básica. (BRASIL, 2006).

Na sequência, temos mais uma narrativa da PCE **Bromélia**:

Os professores, de um modo geral, aprenderam pouco sobre os africanos, e apreenderam concepções e aspectos históricos errôneos sobre os mesmos.

Penso que há certo desconhecimento sobre a formação étnica e racial brasileira, pois quando tomamos consciência de que não há raça pura, especialmente no Brasil, cai por terra a “razão” de qualquer tipo de preconceito. Todos nós somos indígenas, africanos, europeus... todos nós temos em nossa rotina aspectos culturais desses grupos.

O que vejo é que a questão racial ainda é negligenciada, mesmo com dados lamentáveis, como o de que os jovens que mais morrem no Brasil são negros e pobres, o de que precisamos instituir política de cotas para o ingresso de negros nas universidades em um país que é formado em sua maioria por negros e mulatos. A questão é negligenciada porque o preconceito é algo que está enraizado na sociedade, e que se revela em inúmeras situações, algumas explícitas, outras nem tanto, mas que, mesmo assim, os processos educativos não priorizam como deveriam. O preconceito no Brasil é uma questão social.

Penso que o fato de a questão racial não ser abordada de modo significativo na universidade pode ser compreendido também quando pensamos nela como sendo um campo de forças... aí teremos que pensar quais forças estão sendo maiores e o que está por trás disso. Quem está ganhando? Quem está perdendo? (**BROMÉLIA**, Carta 4, 2019)

A PCE **Bromélia** referenciou o campo de força existente na universidade, em que parte das leituras e dos estudos são eurocêntricos, desvalorizando as relações raciais e a sua abordagem no curso de formação docente. A PCE falou sobre o lugar que ocupa hoje, como professora da instituição, mas fala também como ex-aluna do Curso de Pedagogia, tocando na ferida referente às questões raciais, pois é o jogo das relações de força que demarca espaço na universidade, no currículo, nos conteúdos ensinados, configurando relações de poder que determinam, mesmo que implicitamente o que se deve estudar. Para Souza (2006), a formação docente é um processo histórico que reflete interesses e perspectivas atuais referendadas como sinônimo de qualidade de formação.

A abordagem das relações raciais na educação não acontece em um terreno neutro. O racismo que Porto (2018) define ser estrutural invade a escola, invade a universidade, de maneira que a abordagem das relações raciais, no que definem as Leis n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e n. 11.645/08 (BRASIL, 2008), tenta ser efetivada, mas enfrenta muitas dificuldades diante de um regime de poder que se sustenta e inferioriza afrodescendentes, tentando eliminar suas histórias, seus conhecimentos e seus saberes.

A narrativa da PCE **Bromélia** incitou uma discussão mais aprofundada no que se refere às experiências dos futuros professores no contexto da escola, e a preparação para lidar com a realidade diversa deste espaço formativo. É necessário atentar para o processo de formação docente enquanto algo coletivo, e não pode se ensinar componentes curriculares de modo isolado. Assim, a base epistemológica construída para ministrar os componentes curriculares na universidade irá influenciar diretamente o aprendizado dos discentes, inclusive nas experiências do ES.

Na sequência, temos mais um relato da PCE **Orquídea**:

Sobre minha análise das relações raciais em disciplinas anteriores ao Estágio Supervisionado, particularmente, acredito que vários professores têm discutido e proporcionado eventos dessa natureza, a exemplo do IFARADÁ, onde alunos do Curso de Pedagogia têm participado ativamente desses eventos, o que auxilia na formação de nossos estudantes, esclarecendo e refletindo criticamente sobre as questões raciais. Assim, percebo a preocupação em levar não só o alunado de Pedagogia, mas todos os envolvidos com a educação a conhecer e discutir temas relativos à temática. O Curso de Pedagogia, como um todo, possibilita essa contribuição inserindo essa temática dentro da ementa de algumas disciplinas ou promovendo Fóruns, Seminários, organizando Grupos de Pesquisa que abordem a temática em apreço. (ORQUÍDEA, Carta 4, 2019).

A PCE **Orquídea** apontou a contribuição do Curso de Pedagogia na aprendizagem das relações raciais, destacando a participação ativa dos discentes em eventos científicos. Mas, questionamos se essa participação é tão grande assim, uma vez que a PCE destaca apenas o grupo de Pesquisa IFARADÁ, que faz parte do CCHL.

Neste contexto, destacamos um evento importante da área da educação, que acontece no CCE desde 2013, o CONGEAfro, o qual não foi mencionado. O Núcleo de Estudos Roda Griô- GEAFro já promoveu “5 eventos anuais” discutindo gênero, afrodescendência e educação, que aconteceram respectivamente nos anos de 2013, 2015, 2016, 2017, 2018, e o próximo acontecerá no mês de novembro do corrente ano.

O CONGEAfro que tem contribuído e muito para a construção de novas aprendizagens no Curso de Pedagogia, no que se refere às relações raciais, tratando-se de atividades das quais só participam professores e discentes interessados na questão. Os desinteressados, que dificultam a amplitude dessas discussões na universidade, nem participam do evento.

Mas, pela nossa experiência como professora do Curso de Pedagogia da UFPI, discente da Pós-Graduação do PPGEd e Membro do Núcleo de Estudos Roda Griô-GEAFro, o qual realiza reuniões semanais, a quantidade de pessoas que participaram de todos os 5 “CONGEAfro” foi limitada, e em todos os eventos sentimos falta de mais gente, pois, pela quantidade de turmas de Pedagogia, sempre esperamos um maior contingente de discentes, pois a divulgação é expansiva. Além disso, convidamos todos os professores do CCE, e poucos comparecem. Para Bourdieu (1996), essa vivência corresponde a mais um marcador no jogo de forças – interessados e “desinteressados” – lembrando que os desinteressados possuem algum interesse ou são indiferentes.

Para Porto (2018), a abordagem das relações raciais no contexto educacional parte da necessidade do educador ter o entendimento de que sua prática deve ir muito além de um conteúdo específico de cada área do saber, inclusive, em fazer um esforço intelectual para compreender que, ao compartimentar saberes, perdem-se, muitas vezes, as “pontes” que ligam e dão significado ao conhecimento como algo transversal.

Em relação a esse ponto, lançamos a seguinte questão: Se há a discussão sobre as questões e nem os discentes nem os docentes participam, como vão aprender? Afinal de contas, esta abordagem deveria iniciar na universidade, no sentido de estimular os futuros professores a despertarem para o aprendizado da temática racial.

Finalizando, este trecho de uma das cartas de **Begônia** demarca uma pequena contribuição desta pesquisa no âmbito da formação docente: “Acho que precisamos rever essa questão de como preparar os alunos para a realidade atual no que diz respeito às questões raciais. De já, adianto-lhe que minha reflexão continuará, pois essa é uma questão que não pode passar despercebida por nós professores” (Carta 2, 2019). A narrativa de **Begônia** propõe a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem realizado na formação docente, e que cada sujeito envolvido tem responsabilidade no contexto. Estudar as questões raciais envolve consciência política, preocupação social, sendo necessário atentarmos para isto, e, mesmo sendo uma pequena atitude, esta poderá fazer toda a diferença na construção da profissão de um futuro professor. Trata-se de lidar com um assunto que afeta a todos na sociedade.

Nesta terceira e última unidade temática, analisando as narrativas das PCES, destacamos a preocupação com o trato das relações raciais, mesmo não acontecendo com efetividade em suas práticas de sala de aula. A participação de cada uma neste trabalho sinalizou interesses e apresentou breves experiências sobre a discussão da temática.

- Sobre os conjuntos de cartas pedagógicas: explicando a pesquisa

Ao trazer as narrativas das PCES e das DICES através das cartas pedagógicas, nossa pesquisa demonstrou a fertilidade que este tipo de escrita pode proporcionar. Essas narrativas colocaram esta tese como veículo ou espaço de fala, de reflexão e percepção de mentalidades e de atitudes das interlocutoras.

Nesta pesquisa, fazendo a leitura das narrativas tanto das PCES como das DICES, percebemos como é um campo minado o “simples falar” sobre as questões raciais, parece até que estamos falando de algo que não seja importante nem para a sociedade e muito menos para o processo de formação docente. Assim inferimos que há grupos de pessoas que são indiferentes, e que precisam ser tocados, estimulados sobre o assunto. E podemos pensar ainda em outros grupos de pessoas que estão no jogo, mas que são contrárias às questões raciais, e com este perfil, é provável que nem aceitassem participar de uma pesquisa como esta.

Indicando as conclusões desta seção, destacamos que as narrativas das cartas pedagógicas escritas pelas DICES e PCEs evidenciaram que a partir das experiências descritas, foram demarcados lugares de fala. E como é possível promover lugares de fala da questão racial? Ribeiro (2017) esclarece que a palavra “discurso” não significa um amontoado de palavras ou concatenação de frases que pretendem um significado em si, mas um sistema que estrutura um determinado imaginário social, sobretudo no que diz respeito a poder e controle. Nesta perspectiva, o lugar de fala de cada interlocutora desta pesquisa, demarca um discurso que é pessoal e político. E sobre as suas narrativas, inferimos que ficou marcado o envolvimento na pesquisa, e as interlocutoras mostraram-se sensíveis e interessadas na temática racial.

Eliminar o silêncio instituído para quem foi subalternizado, é, nas palavras de Ribeiro (2017), pensar em um lugar de fala rompendo com a hierarquia, considerada violenta, mostrando que as relações de poder têm via dupla entre os sujeitos e todos têm direito a voz.

Ao mesmo tempo, nestas narrativas apresentadas nas cartas, há silenciamento e esquecimento sobre as relações raciais, sobretudo apontando que o ES do Curso de Pedagogia da UFPI deixa lacunas para os futuros professores quando depararem-se com as situações que envolvam relações raciais. Inferimos que tanto o silenciamento como o esquecimento também estão permeados por interesses. Benjamin (1993) destaca que para narrar nossas experiências, temos que observar o mundo nos seus mais brilhantes momentos, mas, principalmente, construirmos uma narrativa que estabeleça uma relação conosco mesmos. Tal narrativa – que já era rara – parece cada vez mais diluída em um processo formativo subordinado à informação e à velocidade, levando ao silenciamento e esquecimento.

O que foi demonstrado na pesquisa e nas narrativas é que as aprendizagens sobre as relações raciais são acontecimentos pontuais no curso. E no ES isso se torna ainda mais limitado, demonstrando um resultado diferente do que esperávamos no início desta pesquisa.

Por meio das narrativas das interlocutoras compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem que vem sendo construído na universidade, sobretudo nos processos de formação docente, em que profissionais estão sendo formados para atuar na sociedade, na escola, contribuem para a formação de crianças e jovens. Logo, o tipo de ensino que vivenciam, contribui para o perfil de professor que se constrói.

Chamamos atenção ao fato de que as cartas pedagógicas serviram como convite e respostas às indagações e provocações produzidas – enviadas por esta pesquisadora. Das seis

DICES, recebemos um total de 42 cartas pedagógicas. Durante a pré-análise, todas foram lidas, repetidas vezes, das quais foram definidas, para integrar a pesquisa no desenvolvimento das análises, um total de 24 cartas pedagógicas. Com o grupo das quatro PCES, recebemos de 28 cartas pedagógicas, na fase de pré-análise, após repetidas leituras, foram definidas, para integrar as análises, 14 cartas pedagógicas.

Do total das 70 cartas pedagógicas que recebemos, definimos 38 cartas pedagógicas, das quais foram apontados trechos para análise, por compreender que atenderam mais especificamente aos objetivos da pesquisa.

Talvez por ser estarmos muito esperançosas e por ser tão evidente para nós, a necessidade de estudar e trabalhar as relações raciais no ES na formação, defendemos nesta pesquisa o argumento de que: é preciso que os discentes aprendam sobre questões raciais durante a formação docente, no Curso de Pedagogia. Pois, oportunizar aprendizagens das questões raciais possibilita que os/as discentes, por ocasião do ES, também utilizem-se destes conhecimentos no planejamento do processo de ensino e aprendizagem e incluam, na sua formação, outros modos de ser, saber, ensinar e aprender, que podem desconstruir racismos, discriminações e preconceitos presentes nos sistemas educacionais, nas escolas eurocêntricas e outros espaços educativos.

Nesse processo de formação docente, tanto as discentes com as professoras do estudo construíram novos saberes, socializaram e consolidaram conhecimentos, e as narrativas demonstram as experiências vivenciadas e o processo de construção do ser professor. Brito (2014) enuncia que os diferentes modos de pensar e de desenvolver o ES, apresentam-se como um fértil formato de produção de aprendizados sobre o ensino e sobre o professor, diante de situações reais da prática, necessitando analisá-las e tomar decisões acerca da mais acertada intervenção pedagógica. O encontro com essas situações indica a necessidade de investimentos na reflexão crítica na/sobre a prática, para que os professores avancem significativamente na construção de conhecimentos e de aprendizagens em torno do ES.

Fica de aprendizado que é preciso continuarmos falando, desenvolvendo e apresentando pesquisas, para que mais pessoas possam apropriar-se desta e de outras temáticas referentes às discriminações e ao respeito para com os direitos humanos, compreendendo que estes estudos contribuem para a formação de professores mais bem preparados para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de valorizar esta questão na escola, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Além de enfatizar que essa discussão é embasada também pelas responsabilidades legais e pela cidadania.

Resumindo...

Nesta seção, analisamos as narrativas escritas pelas Discentes - DICES e Professoras - PCES em suas cartas pedagógicas, que tiveram como norteadoras as seguintes unidades temáticas de análise: 1- Estágio Supervisionado: conceito e contribuições na aprendizagem das relações raciais; 2- Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado; e 3- Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia, as quais tiveram como embasamento de escolha a relação com a natureza do problema, o objeto de estudo e os objetivos.

Analisando as unidades temáticas e relacionando-as com o tripé que conduziu este trabalho: relações raciais, formação docente e ES, inferimos que as experiências que aconteceram com este grupo de interlocutoras no ES no Curso de Pedagogia da UFPI, não conseguiram alcançar, ainda, o aprendizado das relações raciais. O que vimos foram algumas situações esporádicas de algumas DICES ou PCES interessadas na temática racial e que fizeram algumas abordagens sobre o tema. A que conclusões chegamos após todas essas análises? Discutiremos na próxima seção.

7 CONCLUSÕES COMO INCONCLUSÕES

Entendemos que uma produção científica como esta, para contribuir com outras pessoas, precisa ter vida e ir se refazendo, à medida que são apreendidos novos saberes, novas vivências pessoais e profissionais. Nas linhas que seguem, trazemos pontuações adquiridas nesta experiência, e que se configuram, acima de tudo, como um convite para continuar o debate sobre o tripé: Relações raciais, formação docente e ES. E refletimos sobre o trabalho desenvolvido na pesquisa, reafirmando a contribuição para nossa vida na perspectiva discente, docente, pessoal e como pesquisadora. É claro que existem outros problemas além do estudo das questões raciais no Brasil, mas nesta pesquisa foi o que decidimos enfatizar.

Na primeira seção, fizemos uma abordagem geral das questões raciais no país com o intuito de apresentar o desdobramento social deste assunto na amplitude de sua extensão, principalmente para que existisse a compreensão do quadro das estatísticas e o que estas dizem sobre os grupos raciais no Brasil. Descrevemos nossas experiências como discente e como docente, apontando as maneiras como a discussão da temática racial foi permeando nossos caminhos na construção do objeto de estudo.

Na contextualização da pesquisa, apresentamos os elementos fundantes deste trabalho, destacando o tripé que conduziu essa caminhada e que num processo de retroalimentação as categorias: relações raciais, formação docente e ES nortearam a sua realização.

Na segunda seção, discutimos as relações raciais na formação da sociedade brasileira, que, nesta pesquisa foram assim nomeadas por relacionarem-se à abordagem de fenômenos referentes às relações sociais que envolvem afrodescendência, preconceito racial e discriminação. Essa discussão visou compreender que, muitas vezes, essa temática, ao ser abordada na escola e nas universidades é associada a práticas preconceituosas, discriminatórias ou racistas.

Entendemos que os professores precisam refletir sobre a importância do papel das instituições de ensino no que tange à formação docente, sobretudo, de seu próprio papel perante esta formação: que cidadãos as instituições de ensino têm formado? Qual o lugar e importância, a população afrodescendente tem ocupado na escola, na universidade e na sociedade? Esses questionamentos exigem compromisso e responsabilidade na busca de uma sociedade mais justa e igualitária. Trata-se, também de uma forma de compreender a história que constitui a formação do povo brasileiro. Transitamos ainda pela abordagem dos

aspectos legais na educação escolar, além de apresentarmos teses que também discutiram a temática racial.

A formação docente, abordada na terceira seção, referiu-se ao processo no qual os conhecimentos científicos são transformados em conteúdos e são ensinados para o futuro professor, para que possa constituir-se como professor da Educação Básica. Tratando-se do processo que possibilita a aprendizagem de conhecimentos necessários para atuar em uma sala de aula, e a apreensão dos conteúdos para desenvolver suas futuras práticas na escola. Discutimos as concepções de formação docente.

Destacamos algumas discussões que envolveram a relação entre formação docente e prática educativa; apontamentos sobre a formação inicial e a formação continuada; além de apontar o entrecruzamento com as relações raciais. Apresentamos ainda o Curso de Pedagogia da UFPI, explanando como tem sido ofertado o processo formativo dos futuros professores nesta instituição.

O ES foi compreendido nesta pesquisa como componente curricular formativo que oportuniza ao futuro professor o encontro com a docência, com a realidade concreta da escola e da sala de aula, possibilitando a construção dos conhecimentos necessários para a sua profissionalização. Sua abordagem na quarta seção, foi seguida ainda da explicação das concepções de estágio como aplicação prática, como situação de aprendizagem e como pesquisa, destacando que a maneira pela qual o discente apropria-se sobre o papel do professor influencia no seu desempenho durante o ES.

Apresentamos a legislação que rege o ES e algumas pesquisas em nível de doutorado que têm este componente curricular como objeto de estudo. Com essa discussão, arrematamos o tripé da pesquisa: Relações raciais, formação docente e ES, que foram abordados, respectivamente, nas seções 2, 3 e 4.

Na quinta seção, discorremos sobre o percurso metodológico percorrido na pesquisa, que se tratou da abordagem de caráter qualitativo, sendo uma pesquisa narrativa. Descrevemos o *lócus* em que foi realizada a pesquisa, assim como todo o processo metodológico. Apontamos, detalhadamente, os instrumentos utilizados neste percurso que foram: as conversas pedagógicas, os questionários e as cartas pedagógicas, possibilitando a produção dos dados necessários para fazermos as análises. Também caracterizamos o perfil das seis discentes e das quatro professoras do Curso de Pedagogia, interlocutoras da pesquisa.

Já na sexta seção, trouxemos as análises das cartas pedagógicas escritas pelas DICES e PCES neste processo formativo, que tiveram como norteadoras as seguintes

unidades temáticas de análise: 1- Estágio Supervisionado: conceito e contribuições na aprendizagem das relações raciais; 2- Experiências sobre relações raciais no Estágio Supervisionado; e 3- Relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia, as quais tiveram como embasamento de escolha a relação com a natureza do problema, o objeto de estudo e os objetivos. Analisando as unidades temáticas, inferimos que as experiências que aconteceram com este grupo de interlocutoras no ES no Curso de Pedagogia da UFPI, não conseguiram alcançar, ainda, o aprendizado das relações raciais. O que vimos foram algumas situações esporádicas de algumas DICES ou PCES interessadas na temática racial e que fizeram algumas abordagens sobre o tema.

E nesta sétima e última seção, arvoramos algumas ideias que trazem entendimentos conclusivos, o que não configura que sejam os únicos, mas são as proposições a que chegamos com a realização desta pesquisa com este grupo de interlocutoras. Trouxemos o resumo de cada seção com o propósito de reafirmar o que fizemos ao longo do texto.

Nosso objetivo geral voltou-se para a necessidade de compreender o Estágio Supervisionado como espaço de aprendizagem sobre as relações raciais na formação docente no Curso de Pedagogia. Para atingi-lo, tecemos uma metodologia que proporcionou o alcance das respostas pretendidas, nas quais, tanto DICES como PCES mostraram, por meio de suas narrativas, que existem diversas lacunas sobre a aprendizagem das relações raciais durante o ES no Curso de Pedagogia.

Para atingir o objetivo geral, definimos três objetivos específicos para desencadear ações necessárias para desenvolver a pesquisa, aplicar o método mais pertinente para buscarmos respostas para cada um.

No tocante ao primeiro objetivo específico buscamos identificar algumas vivências das DICES referentes às questões raciais durante a formação docente. Percebemos como resultados desse objetivo que narrativas de cada uma das DICES, que, de modo geral, as discussões foram pontuais no Curso de Pedagogia, limitando as suas aprendizagens sobre a temática racial. Mas enaltecemos as experiências vividas pela maioria das interlocutoras ao cursarem o componente curricular “Relações Étnico-Raciais, Gênero e Diversidade”, em que apontaram a riqueza das discussões realizadas, mas sinalizaram que não são suficientes para sentirem-se preparadas para abordar a temática.

Nosso segundo objetivo específico: Analisar o envolvimento das DICES com as questões raciais ao cursarem o componente curricular Estágio Supervisionado. Ficou evidente que os elementos referentes às questões raciais são pouco abordados durante o ES,

e quando emerge alguma experiência na escola, esta, às vezes é discutida na universidade, mas em sua maioria não é analisada.

O terceiro objetivo específico foi o seguinte: Caracterizar as experiências referentes às questões raciais, que as PCES relataram ao ministrarem o componente curricular Estágio Supervisionado. Nas análises, evidenciamos que as PCES apontaram experiências limitadas nas abordagens no ES, mas destacaram que no Curso de Pedagogia de modo geral, há abordagem da temática racial, porém insuficiente para preparar os futuros professores para atuarem na escola com propriedade no assunto.

Todos objetivos da pesquisa foram alcançados, e as narrativas nas cartas pedagógicas escritas pelas DICES e PCES contribuíram para a construção de novos diálogos sobre a aprendizagem das relações raciais no ES na formação docente, que podem acontecer com discentes, professores, autores, grupos de pesquisa e a com a própria pesquisadora, oportunizando novas problematizações sobre a temática. É importante destacar que inicialmente imaginávamos que a temática racial era mais discutida tanto no curso e especialmente nas vivências do ES, porém ainda não há uma efetividade deste estudo, mas o fato de ser questionado, ainda que pontualmente, já é um sinal de novas possibilidades para este aprendizado.

Compreendemos também que trazemos esses resultados que são atribuídos especificamente às interlocutoras desta pesquisa, fortalecendo o tripé que norteou todo o trabalho: Relações raciais, formação docente e ES. Para chegarmos a estes resultados, foram aplicados os dispositivos de pesquisa, e a fonte das narrativas fundante para a realização do trabalho foram as cartas pedagógicas.

Durante a realização desse estudo alguns aspectos foram sendo evidenciados, porém não foram analisados de maneira aprofundada, pois não correspondiam diretamente aos objetivos da pesquisa, como é caso dos registros de algumas DICES e PCES sobre a influência da pesquisa em suas práticas nas escolas e na universidade.

A ansiedade de trabalhar com as cartas pedagógicas gerou muita expectativa. Desde a definição deste instrumento de pesquisa, tivemos curiosidade em saber como as interlocutoras receberiam o convite. Em relação às ideias e ações, aqui discutidas, reafirmamos que fizemos a escolha possível, pois, de fato, as cartas pedagógicas expressaram emoções, sentimentos, angústias e desejos de forma simples e compreensível tanto para quem escreveu como para quem leu. A “espontaneidade” apresentada nas cartas exigiu da pesquisadora atenção aos detalhes e as diferentes possibilidades de encontrar

nesses registros os conteúdos importantes para os objetivos da pesquisa, além de outras informações que emergiram nos escritos também.

Acessando as informações e trabalhando os dados produzidos, inferimos que a formação docente ainda silencia e esquece as questões raciais. Experiências pontuais foram desenvolvidas por algumas professoras. Por isso, realçamos a importância desta pesquisa pela tentativa de traduzir indagações sobre “como” e “por que” as relações raciais perpassam ou não, o contexto do ES na formação docente.

O conteúdo escrito nas cartas pedagógicas trouxe a convicção de que as DICES, na condição de futuras professoras, configuram-se como profissionais da educação, e, como tal, suas atuações desdobram-se na sociedade, na escola e na sala de aula. Os aprendizados necessários para esta atuação são iniciados no curso de formação docente, e são estas histórias e experiências que foram narradas. Nesse sentido, o escrito das PCES diz muito no que se refere ao que estão fazendo para colaborar com este processo formativo.

Esta pesquisa demonstrou impacto social por trazer uma temática que faz parte da história da sociedade brasileira. Fazer essa provocação no campo social é um convite para seguirmos na luta contra todo tipo de violência que produza desigualdades, por isso é salutar discutirmos esse assunto para, ao menos, tentar incitar outras pessoas a pensarem sobre a questão posta.

No campo científico, há contribuição para o cenário formativo dos futuros professores, sobretudo por abordar as relações raciais no processo de formação docente, chamando atenção para a necessidade do estudo desta temática durante o Curso de Pedagogia, sobretudo nas experiências do ES.

A relevância profissional que esta pesquisa traz é explicitada ao realçar possibilidades que os professores dos estagiários podem desenvolver em seu trabalho, de tal modo que os preparem ainda melhor para atuarem na realidade das salas de aula, despertando em cada discente, na condição de futuro professor, o compromisso de assumir com criticidade os estágios e futuramente o seu trabalho na escola, enfatizando que cada criança e cada adolescente devam ser vistos como seres sócio-históricos, que têm uma vida fora da escola, têm suas histórias pessoais, portanto, estas experiências não podem ser esquecidas. Além disto, a pesquisa oportunizou a construção de novos saberes acerca da pesquisa narrativa e da importância de ler e ouvir as histórias das pessoas com mais atenção, sobretudo se está sendo discutida a formação docente. E para nossa atuação como docente na UFPI, fica a responsabilidade de continuar disseminando esta discussão para mais e mais pessoas, sobretudo no ES.

Assim, através das cartas pedagógicas, promovemos discussões sobre a universidade apontando para o repensar sobre a produção de saberes e fazeres na educação, como possibilidade de enfrentamento do racismo, para a construção de uma sociedade mais justa, que respeite soberanamente o direito à vida, valorizando os direitos humanos, sociais, civis, em todas as suas manifestações.

Com a realização desta pesquisa, houve uma “desterritorialização acadêmica”, pois além das interlocutoras, tiveram as pessoas de apoio que recebiam e entregavam as cartas nos locais de apoio, viabilizando o desenvolvimento da pesquisa. Assim, foi possível cartografar outras histórias, o que nos possibilitou extrapolar o cenário científico. Afinal de contas, existe uma única maneira de se fazer pesquisa? Claro que não.

Traçamos alguns diálogos para além do proposto no início da pesquisa, pois, as cartas pedagógicas oportunizaram uma “quebra de estilos epistemológicos”, em que as interlocutoras escreveram de forma mais leve... foi possível “tirar a armadura”, “romper as paredes”. Através das narrativas compreendemos muitas experiências no processo formativo do Curso de Pedagogia da UFPI, embora, tenham existido também algumas ressalvas, limitações, consideramos que a própria temática da pesquisa causava certo receio...

A utilização das cartas pedagógicas oportunizou-nos diferentes ações que envolvem o refletir, o analisar, o discutir, o reconhecer e o buscar novos significados ao papel de professora formadora. Em resumo, ratificamos que a utilização deste instrumento pode expressar questionamentos, interesses e necessidades, percepções geradoras de problematizações em relação ao que se está pesquisando.

O conteúdo das cartas pedagógicas denotou a seriedade e o compromisso que as DICES e as PCES assumiram nas suas vivências no curso, sendo possível autocrítica e disponibilidade quanto ao rompimento da postura de omissão diante de discussões referentes às relações raciais, às diferenças, às desigualdades e às discriminações no Curso de Pedagogia.

A análise das narrativas apontou um jogo de forças vital, real e complexo, no qual as DICES e as PCES teceram suas relações seja com o outro, com o ambiente ou consigo mesmas e apostaram na busca de sentido das aprendizagens realizadas no Curso de Pedagogia.

O estudo desenvolvido nesta pesquisa incita a realização de novas pesquisas sobre a formação docente para a Educação Infantil, Ensino Fundamental, em nível universitário e formação continuada. Além disso, aponta possibilidades para a ampliação da discussão

acerca da relação entre teoria-prática e as especificidades da primeira etapa da Educação Básica, de modo a incitar estudos posteriores na área.

O importante foi compreender que na universidade e na escola deve ser ensinada uma cultura que aborde a questão das relações raciais, da aceitação do diferente, respeitando os valores de cada um. Isso pode acontecer quando o professor percebe um ato de discriminação na sala de aula e discute o conteúdo, envolvendo os discentes para que todos possam apresentar suas opiniões, sobretudo oportunizando o diálogo, que é o ponto chave desta discussão.

A pouca discussão das questões raciais no Curso de Pedagogia denota uma lacuna no processo de formação docente, por isso, trazer à baila o estudo desta temática, contribui para o despertar de futuros estudos e novos debates sobre o assunto, além de servir de fonte para gestores, professores e discentes envolvidos no processo de formação docente não só da UFPI, mas de outras instituições com a mesma finalidade.

As análises das cartas pedagógicas escritas pelas DICES e pelas PCES, levaram ao entendimento de que o ES do Curso de Pedagogia da UFPI ainda não consegue preparar os futuros professores para lidarem com a temática e que precisam ser sustentados no conjunto dos componentes curriculares do curso.

Para finalizar (por enquanto) a experiência nesta pesquisa, destacamos que tanto as 70 cartas escritas por esta pesquisadora, como as 70 cartas recebidas escritas pelas DICES e PCES causaram sentimentos de muita transformação na nossa compreensão do processo de formação docente, sobretudo, na docência no ES. As experiências narradas fizeram-nos refletir sobre o nosso papel enquanto professora e estudiosa das questões raciais, no sentido de nos sensibilizar para continuar abordando esta temática em nossas aulas, pois o que conseguirmos ensinar, provocar e sensibilizar os discentes no que se refere à importância da aprendizagem das relações raciais, fará muita diferença, sim. Nesta perspectiva, colocamo-nos no lugar de professora pesquisadora e interessada no debate racial no Curso de Pedagogia na UFPI, principalmente no componente curricular ES, fortalecendo o tripé desta pesquisa. Sobre essas afetações, destacamos os dizeres de Larrosa (2002, p. 24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Esta apelação para o olhar e a leitura atenciosa das narrativas foi nosso grande desafio, já que estamos inseridos e movimentando-nos em contextos formativos que exigem cada vez mais consciência política. Esperamos que os saberes construídos no que se refere ao tripé desta pesquisa, e que foram fundamentais para nós, possam também colaborar com outros pesquisadores em futuros trabalhos. A leitura das cartas pedagógicas oportunizou um exercício reflexivo sobre nossa responsabilidade enquanto professora formadora, seja ministrando o componente curricular Estágio Supervisionado ou qualquer que seja, também devemos nos preparar melhor e estudar mais sobre o contexto racial no Brasil.

Esperamos que esta pesquisa possa provocar, de algum modo, reflexões sobre a formação docente, uma vez que há uma necessidade urgente de pluralizar o processo de ensino e aprendizagem, alertando discentes e docentes para desenvolverem posturas de valorização dos estudos das relações raciais e outros temas semelhantes na formação docente. Tendo em vista, que estamos preparando pessoas que irão atuar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, que deverão, conseqüentemente, lidar com este assunto.

Realizar esta pesquisa sobre esse tema foi uma decisão pessoal e de cunho político, configurando-se como ação interessada de investimento em algo que buscamos transformar. E convidar as pessoas a escreverem suas narrativas de formação também configurou-se como uma escolha política, tanto de nossa parte, quanto das interlocutoras, pois em dias tão difíceis vivenciados no país, poder contar as próprias histórias e vivências, é poder defender sua opinião acerca de determinado tema, e isso poderá ter implicações sociais potentes, a partir da estruturação de lugares de fala. Seguiremos com esta escolha política de estudar as relações raciais.

Reafirmamos a potência das cartas pedagógicas na reflexividade crítica e mudanças de mentalidades e atitudes – pelo menos no que se refere ao que os sujeitos manifestaram. Na prática, não temos como afirmar se irá acontecer, o que nos leva aos seguintes questionamentos: Acontecerão mudanças no ES da UFPI? As professoras mudarão de postura? E as discentes que logo estarão assumindo as salas de aula, irão abordar a temática racial? O tempo dirá!!! Plantou-se uma semente.... Brotará algo?

Concluimos que a pesquisa nos fez mudar muito, e agradecemos, especialmente, a cada uma das dez jovens mulheres, discentes e docentes do Curso de Pedagogia que entraram nesta história conosco. Esperamos que novas cartas sejam escritas a partir deste trabalho...

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Elenita Maria Dias de Sousa. **Práticas de avaliação da aprendizagem e questões raciais: experiências em uma escola municipal de Teresina-PI**. 2018. 149 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.
- ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Preconceito Racial na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Estadual do Piauí, Altos, 2006.
- ABREU, Antonia Regina dos Santos. **A disortografia no 5º ano do Ensino Fundamental**. Trabalho de Conclusão de Especialização (Psicopedagogia Clínica e Institucional) – Faculdade Piauiense, Teresina, 2008.
- ABREU, Antonia Regina dos Santos. **A necessidade de uma releitura sobre a história dos negros no Brasil e sua repercussão na rede pública de ensino do município de Altos (PI)**. Projeto de pesquisa. Altos, 2011.
- ABREU, Antonia Regina dos Santos. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí**: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras. 2014. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.
- ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. **Políticas de leitura para a infância no município de Curitiba**: o livro como direito à promoção da igualdade racial. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.
- ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu; BOAKARI, Francis Musa. Formação de professores na perspectiva das diferenças raciais brasileiras: o que falta? In: BATISTA, Gustavo Silvano; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; VIEIRA, Maria Alveni Barros; SOUSA, Maria das Dores. **Sobre educação, processos e sujeitos educativos**: perspectivas de análise e abordagens interdisciplinares. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 126-133
- ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu; VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. A construção dos saberes escolares das crianças no ensino fundamental e as influências da lei 10.639/03. In: Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência, 2, 2015, UFPI. **Anais [...]**. UFPI: EDUFPI, 2015. 1-20.
- ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set. /dez. 2010
- ARAUJO, Raimundo Dutra de. **O acompanhamento do Estágio Supervisionado na formação docente**: concepções e condições de trabalho dos supervisores. Curitiba, PR: CRV, 2016.
- ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2017. Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30253.
 Acesso em: 20 jul. 2019.

ATLAS DA VIOLÊNCIA, 2018. Disponível em:
http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=33410&Itemid=432. Acesso em: 20 jul. 2019.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Prática educativa: entre o essencialismo e a práxis. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 42, p. 107-117, jul. /dez. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Brasil, 1977.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BAUER, Martin W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 189-217

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 197-221.

BOAKARI, Francis Musa. As crianças negras e a socialização que produz o fracasso escolar. In: VEIGA-NETO, Alfredo J. (Org.). **Sociologia da educação – GT/ANPED**, Porto Alegre: ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 1994. p. 21-42.

BOAKARI, Francis Musa. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que não tive sonhos realizáveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**, EDUFPI, Teresina, n. 4, p. 98-120, jan. /dez. 1999.

BOAKARI, Francis Musa. Necessidade do milênio: a escola contra as exclusões. **Linguagens, Educação e Sociedade**, EDUFPI, Teresina, n. 9, p. 19-33, jan. /dez. 2003.

BOAKARI, Francis Musa. Noções de raça, racismo e etnicidade. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; GOMES, Ana Beatriz Sousa; BOAKARI, Francis Musa. **Gênero e Diversidade na Escola**. Teresina: EDUFPI, 2011. p. 188-221.

BOAKARI, Francis Musa; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; SILVA, Francilene Brito da. Produções científicas em educação e relações (étnico)-raciais nas regiões Norte e Nordeste: garimpando silenciamentos, 2000-2010. In: GOMES, Alfredo Macedo; LEAL, Telma Ferraz. **Pesquisas em Educação nas regiões Norte e Nordeste: balanço e perspectivas**. Recife-PE: Editora da UFPE, 2014. p. 429-449.

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Francilene Brito da; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. Educação e relações raciais no nordeste brasileiro: ampliando fronteiras com outras vozes epistêmicas. In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; ARAUJO, Francisco Antonio Machado. (Org.). **Produção de conhecimento na pós-graduação no Nordeste no Brasil: realidades e possibilidades**. Teresina, PI: EDUFPI, 2016. p. 491-512.

BONFANTI, Claudete. **O Estágio na formação de professoras para a Educação Infantil: as significações das estagiárias do Curso de Pedagogia.** 2017. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação.** Trad. Mariza Corrêa. Campinas, SP: Papius, 1996.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e base da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 fev. 2016.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 10 mar. 2012

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Parecer CNE/CP N° 003/2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB N° 1, de 21 de janeiro de 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP N° 5/2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRASIL. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP n° 1, de 15 de maio de 2006a, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 27 jan. 2018.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 10 jun. 2013.

BRASIL. Lei do estágio. Lei n. 11.788 de 25 de Setembro de 2008a. Disponível em: http://www.cvm.gov.br/export/sites/cvm/menu/aceso_informacao/servidores/estagios/3-LEGISLACAO-DE-ESTAGIO.pdf. Acesso em: 10 fev. 2018.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm. Acesso em: 27 dez. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a nº 67/2010 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 67/2010. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125). Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior para Professores/as da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRITO, Antonia Edna. Narrativa Escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, Dislane Zerbinatti; LUGLI, Rosário Silvana Genta. (Orgs.). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto) biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 52-67.

BRITO, Antonia Edna. A formação inicial e o estágio supervisionado: sobre aprendizagens e saberes docentes. In: NASCIMENTO, Aristonildo Chagas Araújo; MOURÃO, Arminda Rache Botelho. (Org.). **Educação, Cultura e Diversidades**. 1. ed. v. 1. Amazonas: EDUA, 2011. p. 175-191.

BRITO, Antonia Edna. (Re) discutindo a formação de professores na interface com estágio supervisionado. **Revista Iberoamericana de educação**. n. 56/2, p. 1-7, 15 set. 2011a.

BRITO, Antonia Edna. Estágio supervisionado na formação de professores: relato de experiências. In: Didática e prática de ensino: diálogos sobre a formação de professores e a sociedade. ENDIPE, 17, 2014, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: EDUECE, 2014. p. 1-16.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Selo Negro, 2000.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. 3. ed. São Paulo: Vozes, 2010.

CLANDININ, D. Jean. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, Jorge. **Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación**. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 11-59

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Jacicleide Ferreira Targino da. **O Estágio Supervisionado como contexto de formação docente específica para a Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?** 2014. 316 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Nós, afrodescendentes: história africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse. **História da educação do negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidades, Afrodescendência e Educação. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Africanidades brasileiras e educação Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro/ Brasília, DF: TV Escola/ MEC, 2013. [Disponível on-line]. p. 68-79.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1- 2, p. 1-7, jan. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-. Acesso em: 13 ago. 2013.

DAMATTA, Roberto da. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DAMATTA, Roberto da. **Relativizando: uma introdução à antropologia social**. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1995.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. (Org.). **Currículo na contemporaneidade**. Traduzido por Silvana Cobucci Leite, Beth Honorato, Dinah de Abreu Azevedo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7-39.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

GHEDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elizângela S. de; ALMEIDA, Whasgthon. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, Henry. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica de aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 157- 164.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005. p. 39-62.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 11-26.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e currículo. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Africanidades brasileiras e educação Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro/ Brasília, DF: TV Escola/ MEC, 2013. [Disponível on-line]. p. 55- 57.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Raça e os estudos de relações raciais no Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, n. 54, p. 147-156, jul. 1999.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. **Revista de Antropologia**, v. 47, n. 1, p. 9 - 43, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012004000100001>. Acesso em: 17 jul. 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro Geográfico de Estatísticas. Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/>. Acesso em: 20 abr. 2019.

HONÓRIO, Teresa Christina Torres Silva. 2015. **Formação inicial e letramento de professores: evocações narrativas**. 2015. 220 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

JOSSO, Marie- Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, Marie- Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Cadernos de Formação I, Lisboa: Pentaedro, 2010. p. 59-79.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan. /fev. /mar. /abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4. ed. Fortaleza: Edições Democrático Rocha, 2004.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. Docência e pesquisa em formação de professores: caminhos que se cruzam nas cartas pedagógicas. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. (Org.). **Pesquisa em Educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 137-148.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. In: **Pesquiseduca**, Santos. v. 1, n. 1, p. 45-48, jan. / jun. 2009.

LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e aprendizagem da profissão docente**. Brasília: Líber Livro, 2012.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. **Gênero e raça na educação à distância**: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente? 2015. 240 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; BOAKARI, Francis Musa. Formação continuada com e na diversidade: outros caminhos à universidade no século XXI. In: DIAS, Ana Maria Íorio; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. **O cenário docente na Educação Superior no século XXI**: perspectivas e desafios contemporâneos. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 283-305.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; ABREU, Antonia Regina dos Santos. Educação das relações raciais na política de formação de professores/as. In: CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA, 1, 2013, Teresina. **Anais [...]**. Teresina: UFPI, 2013. 1 CD-ROM. p. 1-20.

MACHADO, Raimunda Nonata da Silva; ALVES, Antonia Regina dos Santos Abreu; BOAKARI, Francis Musa. Formação docente e afrodescendência nas interfaces dos estágios supervisionados. In: CARVALHÊDO, Josania Lima Portela; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. (Org.). **Formação e trabalho docente**. Teresina: EDUFPI, 2016. p. 403-418

MACIEL, Emanoela Moreira. **Aprendizagens docentes de professores supervisores de estágio**: desvendando horizontes formativos. 2015. 145 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

MANUAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO: Diretrizes gerais para o desenvolvimento dos estágios supervisionados das licenciaturas da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2013.

MARTINS JÚNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso**: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MIRANDA, Vanessa Regina Eleuterio. **A Formação de Professores para o Trabalho com a Educação das Relações Étnico-Raciais**. 2018. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual de noções de raça, racismo e etnia. Seminário Nacional de relações raciais e educação, 3, 2003, Rio de Janeiro. Palestra proferida Rio de Janeiro: PENESB, 2003. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-identidade-e-etnia.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2019.

NICÁCIO, Elenir da Conceição Lima. **A Docência no estágio supervisionado II do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: contribuições para a formação de professores dos anos iniciais no Ensino Fundamental**. 2018. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

OLIVEIRA, Waldete Tristão Farias. **Diversidade étnico-racial no currículo da educação infantil: o estudo das práticas educativas de uma EMEI da cidade de São Paulo**. 2017. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2017.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Editora do Porto, 1999.

PAIXÃO, Marcelo. **Manifesto antirracista: ideias em prol de uma utopia chamada Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. (Org.). **Cartas pedagógicas: estratégias didáticas revisitadas para novos tempos**. Curitiba: CRV, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação – séries saberes pedagógicos).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PLANO DE ENSINO. **Estágio Supervisionado na Escola I**. CSHNB, UFPI, 2014.

PLANO DE ENSINO. **Estágio Supervisionado na Escola III**. CSHNB, UFPI, 2014.

PLANO DE ENSINO. **Estágio Supervisionado na Escola I**. CSHNB, UFPI, 2015.

PLANO DE ENSINO. **Estágio Supervisionado na Escola II**. CSHNB, UFPI, 2015.

PLANO DE ENSINO. **Estágio Supervisionado na Escola III**. CSHNB, UFPI, 2015.

PLANO DE ENSINO. **Estágio Supervisionado na Escola IV**. CSHNB, UFPI, 2015.

PNAD. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. 2017. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101459.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

PORTO, Leudjane Michelle Viegas Diniz. **Com a palavra, a/o mestra/e: a afrodescendência e a Educação Profissional Tecnológica em tempos de educação para as relações raciais**. 2018. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

RIBEIRO, Djamilia. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais).

RIBEIRO, Neurilene Martins; SOUZA, Elizeu Clementino de. As cartas e as histórias de vida: dilemas e aprendizagens da docência em língua portuguesa. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, FAPERJ, 2010. p. 79-95.

RICHARDSON, Roberto Jarry *et al.* **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. 12. reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SILVA, Ariosto Moura da. **Educação social e escolar, além da luta pela terra: O Quilombo do Sítio Velho, Piauí**. 2017. 273 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2017.

SILVA, Shirlane Maria Batista da. **O Estágio Supervisionado e o processo formativo: o que pensam as professoras?** 2018. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Quem forma quem?** Instituição dos sujeitos. 2007. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Unicamp Campinas: 2007.

SOLIGO, Rosaura Angélica. **Cartas pedagógicas sobre a docência**. São Paulo: GFK, 2015.

SOUZA, Maria Goreti da Silva. **Estágio curricular supervisionado e a construção e (re) construção de saberes docentes: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores**. 2016. 181 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Redes de convivência e de enfrentamento das dificuldades. In: TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Africanidades brasileiras e educação Salto para o Futuro**. Rio de Janeiro/ Brasília, DF: TV Escola/ MEC, 2013. [Disponível on-line]. p. 47-54.

UFPI. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Disponível em: http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/cc/arquivos/files/pedagogia_cmpp.pdf. 2009. Acesso em: 27 jan. 2018.

UFPI. **Normas de Funcionamento dos Cursos de Graduação da Universidade Federal do Piauí**. Disponível em: <file:///C:/Users/regin/Downloads/Normas%20da%20Graduacao%20UFPI%20177-12.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. **Maria-José-pode-ser-o-que-quiser**: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia. 2018. 317 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

ZABALZA, Miguel Arroyo. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

APÊNDICES

APÊNDIX A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOCTORADO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado senhor ou senhora,

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser **esclarecido** (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma. Em caso de dúvida você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí pelo telefone (086) 3215 5437.

ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título: “O ESTÁGIO NA PREPARAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O QUE DIZER DA DIVERSIDADE BRASILEIRA?”

Pesquisador responsável: Prof^ª Ma. Antonia Regina dos Santos Abreu Alves

Telefone para contato: (86) 99435-2638

Pesquisador assistente: Prof. Dr. Francis Musa Boakari

Telefone para contato: (86) 99427-6647

Local: CCE/ Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED/UFPI

DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O projeto de pesquisa intitulado “O ESTÁGIO NA PREPARAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O QUE DIZER DA DIVERSIDADE BRASILEIRA? ”, tem por objetivo geral: Compreender as concepções e experiências formativas de alguns estudantes do Curso de Pedagogia no tocante à diversidade, em particular a racial, durante o estágio supervisionado. Você participará da pesquisa respondendo a cartas pedagógicas.

Você tem total liberdade para, desistir de continuar na pesquisa a qualquer momento no decorrer da pesquisa ou depois. Caso você sinta algum constrangimento em responder alguma pergunta poderá optar por não responder. A sua participação será totalmente voluntária e uma desistência sua não lhe causará nenhum prejuízo.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. O orientador é o Prof. Dr. Francis Musa Boakari, que pode ser encontrado no endereço: Centro de Ciências da Educação – CCE, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED - Sala 02, Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga - Teresina – PI, ppged@ufpi.edu.br ou poseducacao.ufpi@gmail.com. Fones: (86)3215-5820 - 3237-1214 Fone FAX: (86)3237-1277 CEP: 64049-550

A pesquisa, por se tratar de uma investigação acadêmica, não oferece nenhum tipo de vantagem material ou financeiro para o participante, como também, não implicará em nenhum tipo de ônus. No entanto, na sua publicação e divulgação daremos os créditos aos sujeitos participantes (se autorizado) seja na forma de publicação impressa ou audiovisual.

Entendemos que toda pesquisa apresenta riscos, no caso da nossa pesquisa, os riscos estão associados ao possível constrangimento em relação às experiências que serão socializadas na escrita das cartas pedagógicas. Os possíveis desconfortos serão administrados pela sensibilidade da pesquisadora em evitar prolongar-se em questionamentos que gerem qualquer tipo de desconforto. Os benefícios dessa pesquisa estão em sua contribuição para o entendimento da valorização da temática da diversidade racial na sociedade, e em especial, no ambiente escolar/acadêmico, bem como contribuir para problematizar a necessidade de efetivação das leis 10.639/03 e 11.645/08 na prática docente da Universidade Federal do Piauí.

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo. Este documento será assinado em duas vias, sendo que uma ficará com a pesquisadora e a outra com o/a participante. O/a participante terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo, sem que passe por qualquer tipo de constrangimento por parte da pesquisadora.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu,

RG nº _____ CPF nº _____, abaixo assinado, concordo

em participar do estudo **“O estágio na preparação de profissionais da educação escolar: o que dizer da diversidade brasileira?”** como voluntário/a e sujeito da pesquisa. Afirmando que fui suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo titulado acima. Eu discuti com a pesquisadora Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, sobre a minha decisão em participar neste estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina, _____ de _____ 2018.

Nome
CPF n°

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar da pesquisa **“O estágio na preparação de profissionais da educação escolar: o que dizer da diversidade brasileira?”**

Assinatura:
RG n° _____

Assinatura:
RG n° _____

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina, _____ de _____ de 2018.

Assinatura do pesquisador responsável

**APÊNDIX B – QUESTIONÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO PERFIL
FORMATIVO DA ALUNA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARÍSSIMA ALUNA

Com o objetivo de obtermos informações necessárias à elaboração de nossa Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), cujo título é: **“O estágio na preparação de profissionais da educação escolar: o que dizer da diversidade brasileira?”**, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder este questionário para que possamos traçar o perfil biográfico do/a interlocutor/a desta pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação às respostas e consultado/a com antecedência em caso de publicações. E caso não queira identificar-se, use um codinome. Nesse sentido, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves

Pesquisadora responsável

Francis Musa Boakari

Professor orientador

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Codinome: _____

Sexo: _____

Endereço: _____

Celular/ whatsapp: _____

Faixa etária: _____

Estado civil: _____

E-mail: _____

Naturalidade (cidade onde nasceu): _____

2- FORMAÇÃO ACADÊMICA (superior, profissionalizante, outros)?

3- ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (Qual/is atividade/s? Há quanto tempo?) ?

4- FORMA DE INGRESSO NO CURSO DE PEDAGOGIA?

5- POR QUE A OPÇÃO PELO CURSO DE PEDAGOGIA?

**APÊNDIX C – QUESTIONÁRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO PERFIL
FORMATIVO DA PROFESSORA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARÍSSIMA PROFESSORA

Com o objetivo de obtermos informações necessárias à elaboração de nossa Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), cujo título é: **“O estágio na preparação de profissionais da educação escolar: o que dizer da diversidade brasileira?”**, solicitamos a sua colaboração no sentido de responder este questionário para que possamos traçar o perfil biográfico do/a interlocutor/a desta pesquisa.

Vale lembrar que a sua participação é livre e será garantido o sigilo necessário em relação às respostas e consultado/a com antecedência em caso de publicações. E caso não queira identificar-se, use um codinome. Nesse sentido, antecipadamente agradecemos.

Atenciosamente,

Antonia Regina dos Santos Abreu Alves

Pesquisadora responsável

Francis Musa Boakari

Professor orientador

1- IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____

Codinome: _____

Sexo: _____

Endereço: _____

Celular/ whatsapp: _____

Faixa etária: _____

Estado civil: _____

E-mail: _____

Naturalidade (cidade onde nasceu): _____

2- FORMAÇÃO ACADÊMICA (superior, profissionalizante, outros)?

3- ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL (Qual/is atividade/s? Há quanto tempo?) ?

4- POR QUE SER PROFESSOR/A DO CURSO DE PEDAGOGIA?

APÊNDIX D – TESES DEFENDIDAS DE 2014 A 2018 NO PPGED

TESE	AUTOR	ANO
1- “REALIDADE E POSSIBILIDADES DA PRÁTICA DOCENTE EM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS: um estudo mediado pelas proposições davydovianas”	VALDIRENE GOMES DE SOUSA	2014
2- “NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES INICIANTE NA PRODUÇÃO DA PRÁXIS: realidade e possibilidades”	HILDA MARIA MARTINS BANDEIRA	2014
3- ENSINO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO COMO ARTE DA SUPERFÍCIE”	FERNANDA ANTONIA BARBOSA DA MOTA	2014
4-“FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES/AS: possibilidades de reorientação do Currículo no Semiárido”	ELMO DE SOUZA LIMA	2014
5- “O SÓCIO-AFETIVO MEDIANDO A CONSTITUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS BEM SUCEDIDAS NA ESCOLA”	ELIANA DE SOUSA ALENCAR MARQUES	2014
6- “TRAJETÓRIAS FORMATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: memórias de leitura e práticas pedagógicas”	ROSÂNGELA PEREIRA DE SOUSA	2014
7- “(RE) CONHECIMENTO DA EXPERIÊNCIA: reflexões docentes sobre caminhos que se entrelaçam com o fazer do professor bacharel na educação superior”	ADRIANA BORGES FERRO MOURA	2014
8- “REELABORAÇÃO DAS CONCEPÇÕES SOBRE DOCÊNCIA, ENSINO E APRENDIZAGEM NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES RURAIS: um estudo no município de Oeiras dos anos 2000-2003”	BALTAZAR CAMPOS CORTEZ	2014
9-“A PRÁTICA EDUCATIVA DO PROFESSOR NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL DA REDE ESTADUAL DE TERESINA-PI”	REIJANE MARIA DE FREITAS SOARES	2014
10-“SER ‘O FAZ TUDO’ NA ESCOLA: a dimensão subjetiva do trabalho do coordenador pedagógico”	CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA	2014
11-“INSTITUIÇÕES CONFSSIONAIS EM CORRENTE (PI) – HISTÓRIA E MEMÓRIA: práticas educativas e formação de professores”	TERESINHA DE JESUS ARAUJO MAGALHÃES NOGUEIRA	2014
12-APRENDIZAGENS DOCENTES NO ENSINO SUPERIOR: narrativas de professoras de Língua Inglesa”	SIDCLAY FERREIRA MAIA	2015
13-“FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OFERTA EDUCACIONAL: os desafios para garantir docentes para as diversas áreas do conhecimento da Educação Básica do Piauí”	MAGNA JOVITA GOMES DE SALES E SILVA	2015
14-“UM VOO EMANCIPATÓRIO DE FORMAÇÃO: o processo colaborativo-crítico e a prática pedagógica dos docentes da Educação Superior”	MARIA OZITA DE ARAÚJO ALBUQUERQUE	2015
15-“GÊNERO E RAÇA NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA: há outras epistemologias na prática educativa de formação docente?”	RAIMUNDA NONATA DA SILVA MACHADO	2015
16-“MOVIMENTO DE COLABORAÇÃO COM UM PROFESSOR DE MATEMÁTICA: prática educativa problematizadora e sua relação com as práticas criativas”	ELIEIDE DO NASCIMENTO SILVA	2015
17-EU ERA PROFESSORA, ERA CATEQUISTA, ERA ENFERMEIRA, EU ERA TUDO: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)	MARLI CLEMENTINO GONÇALVES	2015
18-“APRENDIZAGENS DOCENTES DE PROFESSORES SUPERVISORES DE ESTÁGIO: desvendando horizontes formativos”	EMANOELA MOREIRA MACIEL	2015
19-“A FORMAÇÃO INICIAL E O LETRAMENTO DE PROFESSORES: evocações narrativas”	TERESA CHRISTINA TORRES SILVA HONÓRIO	2015
20-“PRÁTICA E DUCATIVA NO AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação em alunos com autismo”	AÍDA TERESA DOS SANTOS BRITO	2016
21-“ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO E A CONSTRUÇÃO E (RE)CONSTRUÇÃO DE SABERES DOCENTES: trajetórias narradas no contexto da formação inicial de professores”	MARIA GORETI DA SILVA SOUSA	2016
22-“O NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PROFESSORES DE ENSINO FUNDAMENTAL E SUAS RELAÇÕES COM AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, A PARTIR DOS DADOS DA PROVA BRASIL 2013”	CLEIRE MARIA DO AMARAL RODRIGUES	2016
23-QUEM SÃO OS PROFESSORES DA PRIMEIRA INFÂNCIA?: um estudo sobre o perfil formativos dos professores que atuam na Educação Infantil no estado do Piauí no contexto Pós LDB 9.394/96”	MARIA CARMEN BEZERRA LIMA	2016
24-“A PRÁTICA DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS NATURAIS E A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MEDIANDO A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS CIENTÍFICOS”	ANTONINA MENDES FEITOSA SOARES	2016

25-“AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES ESCOLARES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES”	LUIZ CARLOS CARVALHO DE OLIVEIRA	2016
26-“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS NO PIAUÍ (1947 - 1961): ENTRE AS APROPRIAÇÕES E MUDANÇAS DECORRENTES DA LEI ORGÂNICA DO ENSINO NORMAL”	ANA MARIA GOMES DE SOUSA MARTINS	2016
27-“MODOS DE SER PROFESSOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: narrativas de vida”	CLAÚDIA MARIA LIMA DA COSTA	2016
28-“O BACHAREL PROFESSOR: ELEMENTOS INTRÍNSECOS À AQUISIÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA”	ANA CÉLIA FURTADO ORSANO	
29-“MEU MUNDO CAIU! AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO SOBRE A ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS”	MÁRCIA RAIKA E SILVA LIMA	2016
30-“ENTRE O GIZ E A VIOLA: PRÁTICAS EDUCATIVAS DO MESTRE-ESCOLA MIGUEL GUARANI, NO VALE DO GUARIBAS/PI (1938-1971) ”	CRISTIANE FEITOSA PINHEIRO	2017
31-“VIDAS MATÁVEIS: juventudes e narcoeconomia em debate na formação continuada de docentes”	FRANCISCO WALDÍLIO DA SILVA SOUSA	2017
32- “MASCULINIDADES NA CULTURA ESCOLAR DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS EM TERESINA-PI, BRASIL”	JÂNIO JORGE VIEIRA DE ABREU	2017
33-“PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: dos percursos formativos aos saberes da cultura camponesa na prática pedagógica”	MARIA LEMOS DA COSTA	2017
34-“POSSIBILIDADES DE UMA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGO: vivência/experiência no curso de Pedagogia da UFPI”	MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS	2017
35-“EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS PELAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a produção de conhecimentos acerca do mundo”	JANAINA GOMES VIANA DE SOUZA	2017
36-“FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE ALFABETIZADORA: contextos de reelaboração do letramento de professores”	FRANCISCA DAS CHAGAS CARDOSO DO NASCIMENTO SANTOS	2017
37-“CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS DOS PROFESSORES BACHARÉIS EM DIREITO NO ENSINO SUPERIOR: o ser docente”	ELIANA FREIRE DO NASCIMENTO	2017
38-“RELAÇÕES DE GÊNERO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO MÉDIO: contribuições para uma cultura de paz”	MARIA DA CRUZ SOARES DA CUNHA LAURENTINO	2017
39-“AS PRÁTICAS DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA COM ALUNOS SURDOS NO ENSINO BÁSICO: uma pesquisa ação”	FRANCISCA NEUZA DE ALMEIDA FARIAS	2017
40-“A BIOALFABETIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: interfaces com a prática docente dos professores de Biologia”	PATRÍCIA DA CUNHA GONZAGA	2017
41-“EDUCAÇÃO POPULAR, EPISTEMOLOGIA TRANSGRESSORA E CIÊNCIA DESCOLONIAL: reinventar o conhecimento e a Universidade”	MARIA DO SOCORRO PEREIRA DA SILVA	2017
42-“MIGRAÇÕES DAS JUVENTUDES AFRICANAS NO ENSINO SUPERIOR LUSO-BRASILEIRO: experiências da UFPI e UMINHO na construção de uma prática educativa intercultural”	EDMARA DE CASTRO PINTO	2017
43-“EDUCAR EM DIREITOS HUMANOS DE ‘MÃOS DADAS’: Filosofia do chão, experiências e criações de professoras entre crianças e adolescentes”	MARIA DO SOCORRO BORGES DA SILVA	2017
44-“A PRÁTICA EDUCATIVA NA COMPANHIA DE APRENDIZES MARINHEIROS DO PIAUÍ 1874 A 1915”	ROZENILDA MARIA DE CASTRO SILVA	2017
45-“NAVEGANDO NAS SIGNIFICAÇÕES DA FORMAÇÃO CONTÍNUA: quebrando o silêncio”	HOSTIZA MACHADO VIEIRA	2017
46-“CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORALIDADE NO ENSINO SUPERIOR: percursos de professores bacharéis em administração”	KELSEN ARCANGELO FERREIRA E SILVA	2017
47-“ARTÍFICES DE SEU OFÍCIO: a relação entre formação e remuneração dos professores das redes públicas piauienses (1996-2016) ”	ISABEL CRISTINA DA SILVA FONTINELLES	2017
48-“EDUCAÇÃO SOCIAL E ESCOLAR, ALÉM DA LUTA PELA TERRA: o Quilombo de Sítio Velho, Piauí”	ARIOSTO MOURA DA SILVA	2017
49-“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CURSO DE DIREITO E AS POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE REFLEXIVA”	SUÊNIA MARLEY MOURÃO BATISTA	2017
50-“O ENSINO SECUNDÁRIO GINASIAL NO PIAUÍ REPUBLICANO: revelando a cultura escolar do ginásio municipal Oeirense (1952-1969)”	AMADA DE CÁSSIA CAMPOS REIS	2017

51-"A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL MEDIADA POR CONCEITOS DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: realidade e possibilidade na dialética apropriação e objetivação"	ANA GABRIELA NUNES FERNANDES	2017
52-"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS RELAÇÕES COM A REELABORAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE"	MARIA DE JESUS ASSUNÇÃO E SILVA	2017
53-"FORMAÇÃO CONTINUADA E OS FORMADORES DOS ANOS INICIAIS: das teorias e das práticas"	ADÉLIA MEIRELES DE DEUS	2017
54-"A TECITURA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA DOCÊNCIA SUPERIOR: uma trama colorida por narrativas de formação"	SANDRA LIMA DE VASCONCELOS	2017
55-"PRÁTICA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO FORMATIVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um estudo a partir da Andragogia e da Teoria Experiencial"	DJANIRA DO ESPÍRITO SANTO LOPES CUNHA	2018
56-"PREVENÇÃO AO USO DE DROGAS NA ESCOLA: da formação à prática pedagógica em espaços colaborativos"	BELISA MARIA DA SILVA MELO	2018
57-"MARIA-JOSÉ-PODE-SER-O-QUE-QUISER: jovens mulheres e as mutações do gênero na formação inicial em Pedagogia"	MARIA DOLORES DOS SANTOS VIEIRA	2018
58-"CAMINHAR É PRECISO: ESTUDO DAS RELAÇÕES ENTRE CONTEXTOS FORMATIVOS EM VALORES HUMANOS E AS PRÁTICAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING"	FABRÍCIA DA SILVA MACHADO	2018
59-"O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E O PROCESSO FORMATIVO: o que pensam as professoras?"	SHIRLANE MARIA BATISTA DA SILVA	2018
60-"A SUBJETIVIDADE SOCIAL E SUA VIVÊNCIA NA PRÁTICA EDUCATIVA COM ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL"	CARLOS EDUARDO GONÇALVES LEAL	2018
61-"FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A REELABORAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM CIÊNCIAS NATURAIS"	MARIA ONEIDE LINO DA SILVA	2018
62-"PRÁTICAS DOCENTES EM CLASSE COMUM DE ESCOLAS REGULARES DE TERESINA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL"	MARIA DO SOCORRO SANTOS LEAL PAIXÃO	2018
63-"OS PROCESSOS SUBJETIVOS DE PROFESSORES NO TRABALHO PEDAGÓGICO COM ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO"	PATRÍCIA MELO DO MONTE	2018
64-"OS PROCESSOS MEDIADORES DA GESTÃO ESCOLAR DESENVOLVIDA PELO PEDAGOGO GESTOR: ENTRE O DITO, "SOU DEMOCRÁTICO", E O REALIZADO, "DESDE QUE FAÇAM DO MEU JEITO"	ELIZÂNGELA FERNANDES MARTINS	2018
65-"A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA PROFISSIONAL DOCENTE NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: A PRODUÇÃO DE NARRATIVAS NO ENSINO SUPERIOR"	PATRÍCIA SARA LOPES MELO	2018
66-"CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADE PROFISSIONAL DE FORMADORES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA: DIÁLOGOS NARRATIVOS"	CELIDIVAN ALVES DOS SANTOS	2018
67-"PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E QUESTÕES RACIAIS: EXPERIÊNCIAS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TERESINA-PI"	ELENITA MARIA DIAS DE SOUSA AGUIAR	2018
68-"UM CORPO POTENTE FAZENDO DAS DORES POSSIBILIDADES DE ASAS: TRANSformando modos de educar e de resistência na Universidade"	VALDÊNIA PINTO DE SAMPAIO ARAÚJO	2018
69-"COM A PALAVRA, A/O MESTRA/E: A AFRODESCENDÊNCIA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES RACIAIS"	LEUDJANE MICHELLE VIEGAS DINIZ PORTO	2018
70-LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA EDUCATIVA. "	RAIMUNDA ALVES MELO	2018

APÊNDIX E – CARTA 1 - PARA A DISCENTE

Teresina, quinta-feira de um calorão e sol radiante, 11 de outubro de 2018.

Cara discente,

Ao iniciar esta carta me reporto a doces lembranças de minha formação superior no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí na cidade de Altos-PI, que aconteceram de 2002 a 2006. Muito me alegra poder dialogar com você sobre algumas destas experiências. Tenho 34 anos de idade e exerço a docência desde os 17.

Na minha época, era possível realizar o estágio remunerado ainda com o curso em desenvolvimento, e em 2003, logo no segundo ano de curso, tive a oportunidade de conduzir uma sala de aula. Para mim foi uma experiência muito difícil, pois eu ainda não conseguia me identificar com o curso e com o fato de ser professora.

As maiores dificuldades que enfrentei nesta fase foram em relação a me aproximar das crianças e dialogar, construir vínculos de amizade, pois estas já se mostravam com relações conflituosas. Eu lembro que entrei nesta sala para dar aula, porque a professora titular foi embora da cidade, e já iniciei com uns 15 dias transcorridos no início do ano letivo. A turma era pequena, as crianças eram bastante agitadas.

O meu curso era noturno, e eu dava aula no turno da manhã. No turno na tarde, eu me dividia entre realizar as tarefas de professora e de estudante. Era um privilégio fazer as duas coisas, pois eu tinha a possibilidade de dialogar e pedir ajuda aos meus professores em relação a algumas coisas que eu não conseguia desenvolver.

São muitas as histórias que tenho para lhe contar. De início posso lhe dizer que assumir esta e outras salas nos anos seguintes me ajudaram bastante quando fui cursar as disciplinas de estágio supervisionado. E tiveram algumas questões recorrentes tanto no estágio como atuando como professora, que me provocaram e continuam me instigando até hoje a estudar a temática racial. Sempre foi difícil lidar com esse assunto em sala de aula com as crianças, até mesmo quando eu levava esta questão para a universidade, meus professores da época tinham dificuldades em dialogar comigo.

Muitas coisas mudaram no curso de Pedagogia nos últimos anos, e você que está cursando o 9º bloco, e tem vivências no estágio supervisionado, assim como no curso.

Até breve.

Regina Abreu

APÊNDIX F – CARTA 1 - PARA A PROFESSORA

Teresina, quinta- feira de um calorão e sol radiante, 11 de setembro de 2018.

Cara professora,

Ao iniciar esta carta me reporto a doces lembranças de minha formação superior no curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí na cidade de Altos-PI, que aconteceram de 2002 a 2006. Muito me alegra poder dialogar com você sobre algumas destas experiências. Tenho 34 anos de idade e exerço a docência desde os 17, dos quais os últimos 9 anos têm sido dedicados ao Ensino Superior.

Em meados de 2009, quando iniciei a docência no Ensino Superior, as maiores dificuldades que enfrentei nesta fase foram em relação a me aproximar dos estudantes e dialogar, construir vínculos que pudessem ser fortalecidos com o andamento da disciplina. Com as crianças era mais fácil construir estes vínculos. Ao longo destes anos de docência, venho me afetando diariamente com muitas questões que envolvem estas relações, principalmente no tocante à temática racial. Desde a época da graduação, venho desenvolvendo pesquisas nesta área. Sempre foi difícil lidar com esse assunto com as crianças, quando eu levava esta questão para a universidade para os meus professores da graduação, depois no mestrado e atualmente no doutorado.

Como professora, percebo que mesmo com a existência das leis que regulamentam o estudo da temática racial nas escolas de Educação Básica e nas instituições de Ensino Superior, ainda enfrentamos muitas barreiras em lidar com isso. Tive esta percepção ainda mais aguçada quando ministrei a disciplina de “Estágio Supervisionado” nos anos de 2014 e 2015 no curso de Pedagogia. E com você professora, como tem sido vivenciar esta discussão no curso de Pedagogia da UFPI? E o estágio como tem contribuído para a formação de docentes mais críticos e sensíveis à questão racial? No que se refere à diversidade e a questão racial, você teve a oportunidade de vivenciar alguma situação nas experiências do estágio?

Até breve cara professora.

Regina Abreu

ANEXOS

ANEXO A – PLANO DE ENSINO I



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
 Coordenação do Curso de Pedagogia



PLANO DE ENSINO

1 – IDENTIFICAÇÃO			
Curso: Licenciatura em Pedagogia	Bloco: VI		
Disciplina: Estágio Supervisionado na Escola I			
Carga Horária: 75 horas.	Créditos: 0.0.7	–	Período Letivo: 2015.2
Professoras: Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, Luisa Xavier de Oliveira, Maria Cezar de Sousa			

2. EMENTA
<p>Vivência e análise dos processos educativos que ocorrem na escola. Análise dos determinantes políticos sociais, filosóficos, históricos e psicológicos da organização dos processos educativos da escola. Aprendizagem e desenvolvimento. O processo de aprendizagem: linhas teóricas. Aprendizagem e o cotidiano da sala de aula. Prática de Ensino: objetivos, importância, vantagens, problemas, dificuldades e formas de operacionalização. A formação do professor e Prática de Ensino. A ênfase deste momento de estágio será o conhecimento dos espaços de atuação do pedagogo, bem como os requisitos para a realização do Estágio Supervisionado.</p>

3. OBJETIVO GERAL
<p>Possibilitar aos alunos o entendimento dos espaços de atuação do pedagogo, adquirindo subsídios teóricos e práticos para o desempenho das etapas do estágio desenvolvendo uma análise crítica e momentos de reflexão sobre a constituição deste processo, tendo em vista a sua significação no processo de formação de professores nos espaços escolares e não escolares.</p>

4. Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> - Discutir o processo de ensino e aprendizagem na escola, compreendendo este espaço como local de construção de saberes; -Analisar a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida nas escolas; - Provocar os alunos a problematizarem a reflexividade e criticidade sobre o processo de ensino na escola e em outros espaços sociais. - Sistematizar conhecimentos em busca de exposições de resultados em observações nas escolas e espaços não escolares. -Proporcionar momentos de reflexão sobre a constituição de tornar-se professor; -Analisar os processos de socialização que acontecem na escola e fora dela;

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
UNIDADE 1	<p>-Introdução sobre a relação formação docente e estágio; ✓ Estágio Supervisionado: sua contextualização histórica e operacionalização</p>

	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivos. ✓ Pressupostos básicos do estágio. ✓ Programação e operacionalização da disciplina.
UNIDADE 2	<p>-Espaços escolares e não escolares;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática pedagógica: a imersão e a compreensão do real ✓ As impressões dos espaços escolares e não escolares a serem visitados. ✓ Acompanhamento das ações. ✓ Reflexão na e da prática.
UNIDADE 3	<p>-Contexto da prática educativa nos espaços escolares e não escolares;</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Observação da Prática pedagógica de professores: destaque para a desenvoltura em sala de aula. ✓ Observação de agentes educadores que atuam em espaços não escolares, descrição da prática educativa.
UNIDADE 4	<p>-Análise e avaliação das situações vivenciadas na disciplina.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relato das experiências ✓ Descrição do que foi observado, pesquisado e intervindo; ✓ Levantamento de categorias dos dados, relacionados com o referencial teórico, para análises; ✓ Conclusões.

6. PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Técnicas Educacionais:

- ✓ O desenvolvimento da disciplina ocorrerá através de aulas expositivas dialogadas, leitura e estudo de textos em grupo e individual, seminários, pesquisas, discussões, observações em escolas e em espaços não escolares.
- ✓ Serão desenvolvidas durante as aulas, orientação quanto às atividades de observação, participação, investigação, reflexão, descrição, registro, ação e socialização.
- ✓ Haverá momentos para orientações gerais e individuais que servirão para esclarecimentos de dúvidas pertinentes ao estágio; discussões e definição de encaminhamentos relacionados à elaboração do relatório de estágio.
- ✓ Ainda serão utilizados como estratégias de ensino: estudos dirigidos.
- ✓ Os encontros do grupo acontecerão conforme o cronograma e serão organizados com base em exposições dialogadas, discussões, debates e análise de textos.
- ✓ A disciplina tem carga horária de 75 h que serão operacionalizadas da seguinte maneira:
 - ✓ 32 h serão destinadas à fundamentação teórica da disciplina.
 - ✓ 20 h serão destinadas à observação no espaço escolar;
 - ✓ 8 h serão destinadas à observação de espaços não escolares.
- ✓ 8 horas obrigatórias da disciplina a serem cumpridas em atividades de análise e avaliação das situações vivenciadas no estágio.
- ✓ 7 horas para elaboração do relatório final.

Recursos Didáticos:

- ✓ Para o desenvolvimento das aulas utilizar-se-á: quadro, pincel, data show, livros didáticos, notebook, xerox e outros que se fizerem necessários para o alcance dos objetivos da disciplina.

7. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

Acontecerá de forma contínua e ao longo do período serão observados aspectos como:

- ✓ Execução de avaliações, expressas em nota, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez);
- ✓ Utilização de critérios avaliativos em todas as atividades como: participação das discussões de sala de aula, assiduidade, pontualidade, compromisso, criatividade, integração e conhecimento em geral;
- ✓ Verificação da aprendizagem através de **INSTRUMENTOS** como: atividades sugeridas em sala e fora de sala, seminário, relatório de estágio, socialização de observações;
- ✓ Dessa maneira, conforme estabelece a Resolução nº 177/2012, do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX, estará aprovado(a) na disciplina, o(a) aluno(a) que obtiver frequência nas aulas igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária da disciplina e média igual ou superior a 7,0 (sete).

8. BIBLIOGRAFIA

Básica:

- ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- CARVALHO, Anna Maria P. de. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 2ª ed., 1987.
- _____. **A formação do professor e a prática de ensino**. São Paulo: Pioneira, 1988.
- CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1989.
- FREITAG, Bárbara et al. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª ed., Pioneira, 1988.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MORAIS, Regis de. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1986.
- MORAIS, Regis de. **O que é ensinar**. São Paulo: EPU, 1986.
- NOVA ESCOLA, nº 92, 1996, 20-23.
- NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo (Org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª ed., Campinas: Papirus, 1994. (Coleção magistério formação e trabalho pedagógico).
- RIOS, Teresinha Azeredo. **Ética e Competência**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez, 1985.
- SACRISTAN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998. (tradução - Ernani F. da Fonseca Rosa).

Complementar:

- CANDAU, Vera Maria. A formação de professores: uma perspectiva multidimensional. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- _____; LELIS, Isabel Alice. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão. In: GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Aprendizagem da Profissão Docente**. Brasília: Liber Livro, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. A formação de professor e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MOYSÉS, Lúcia. **O desafio de saber ensinar**. 16. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

VASCONCELOS, Iolani. A metodologia enquanto ato político da prática educativa. In: CANDAU, Vera Maria. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SUBMISSÃO AO COLEGIADO DO CURSO

Data de envio: ____ / ____ / ____

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Professor(a) Responsável

Presidente do Colegiado

ANEXO B – PLANO DE ENSINO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
Coordenação do Curso de Pedagogia



PLANO DE ENSINO

1 – IDENTIFICAÇÃO		
Curso: Licenciatura em Pedagogia	Bloco: VII	
Disciplina: Estágio Supervisionado na Escola II		
Carga Horária: 90 horas.	Créditos: 0.0.8	Período Letivo: 2015.2
Professoras: Antonia Regina dos Santos Abreu Alves		

2. EMENTA
Educação Infantil: Aspectos legais, estrutura, organização e funcionamento. Análise de problemas de aprendizagem escolar. A realidade da formação de professores. Desenvolvimento de habilidades de ensino. Análise dos programas oficiais da Educação Infantil. Análise das experiências vivenciadas na escola. Análise do cotidiano das salas de aula. Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas na Educação Infantil.

3. OBJETIVO GERAL
Analisar, refletir e vivenciar a prática pedagógica no cotidiano do professor da Educação Infantil, na organização do trabalho docente e do saber prático deste professor, tendo a creche e a pré-escola como espaço de produção do saber e suas relações com as transformações sociais, culturais, políticas, econômicas e tecnológicas. , contribuindo para a formação de professores, vivenciando a dinâmica do processo pedagógico da Educação Infantil (creche e pré-escola) na perspectiva teórica e prática, oferecendo condições para que os futuros professores compreendam a complexidade das práticas institucionais e das ações desenvolvidas na escola pelos professores como mais uma possibilidade de ampliação do repertório de conhecimentos para a inserção profissional, conhecendo a dinâmica do processo pedagógico – a escola, os espaços educativos, as crianças e as rotinas, visando à realização da prática pedagógica.

4. Objetivos Específicos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Escolher uma das escolas do campo de estágio indicada (convênio assinado com a universidade) para regularização da documentação para início das atividades do estágio; ✓ Refletir sobre a realidade social, econômica, política e educacional da escola, a partir dos estudos já realizados no curso, visando à construção da sua trajetória docente; ✓ Elaborar a proposta de estágio, considerando suas etapas, mantendo contato com a escola (professora, coordenadora) e a universidade (professoras da disciplina), considerando: local em que será realizado o estágio, modalidade – creche ou pré-escola – objetivos, seleção dos conteúdos/atividades e estratégias de ensino, recursos e avaliação; ✓ Desenvolver a proposta de estágio, refletindo sobre a dinâmica da escola/creche, organização, tempo, rotina e acolhida às crianças, famílias e comunidades; ✓ Vivenciar situações teóricas e práticas (ensino e aprendizagem) juntamente com a professora regente e as crianças e registrá-las no seu diário reflexivo; ✓ Refletir sobre o trabalho realizado, tendo como pontos para reflexão: formação de professores, docência, Educação Infantil; ✓ Escrever o Relatório de Estágio, indicando os pontos significativos que contribuem para a aprendizagem da docência;

Apresentar no Seminário Integrador (V SEMANA DE PEDAGOGIA) suas reflexões acerca da aprendizagem da docência em classes de Educação Infantil – **ARTIGO CIENTÍFICO**.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
UNIDADE 1	Integração teoria e prática <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estágio Supervisionado: sua contextualização histórica e operacionalização ✓ Objetivos. ✓ Pressupostos básicos do estágio. ✓ Programação e operacionalização do estágio.
UNIDADE 2	Referenciais docentes <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática pedagógica: a imersão e a compreensão do real ✓ As impressões iniciais da creche ou escola de educação infantil escolhida. ✓ Caracterização da creche ou escola de educação infantil escolhida nos seus aspectos físicos, humanos e político-educacionais. ✓ Acompanhamento das ações. ✓ Pesquisa: planejamento, desenvolvimento e resultados. ✓ Reflexão na e da prática.
UNIDADE 3	Contexto da prática pedagógica escolar <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenção (implementação do projeto pedagógico/regência) ✓ Prática pedagógica: planejamento, desenvolvimento e avaliação.
UNIDADE 4	Análise e avaliação das situações vivenciadas no estágio <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relato das experiências ✓ Descrição do que foi observado, pesquisado e intervindo; ✓ Levantamento de categorias dos dados, relacionados com o referencial teórico, para análises; ✓ Conclusões.

6. PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
Técnicas Educacionais: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Serão desenvolvidas durante as aulas, orientação quanto às atividades de observação, participação, investigação, reflexão, descrição, registro, ação e socialização. ✓ Haverá momentos para orientações gerais e individuais que servirão para esclarecimentos de dúvidas pertinentes ao estágio; discussões e definição de encaminhamentos relacionados à elaboração e desenvolvimento do plano de ação e do relatório de estágio. ✓ Também acontecerão aulas teóricas que subsidiarão a discussão sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado II. ✓ Ainda serão utilizados como estratégias de ensino, estudos dirigidos, confecção de material pedagógico (OFICINAS PEDAGÓGICAS), micro-aulas e trabalhos em grupo. ✓ Os encontros do grupo acontecerão conforme o cronograma e serão organizados com base em exposições dialogadas, discussões, debates e análise de textos. <ul style="list-style-type: none"> ✓ A disciplina tem carga horária de 90 h que serão operacionalizadas da seguinte maneira: ✓ 8 h serão destinadas à fundamentação teórica da disciplina. ✓ 20 h serão destinadas à observação e participação do estagiário no contexto escolar; ✓ 40 h serão destinadas à regência de classe juntamente com a aplicação do projeto de intervenção; ✓ 14 horas obrigatórias da disciplina a serem cumpridas em atividades de análise e avaliação das situações vivenciadas no estágio. (O relato das experiências, descrição do que foi observado, pesquisado e intervindo; levantamento de categorias dos dados para análise relacionados com o referencial teórico e as conclusões.) ✓ 8 horas para elaboração do relatório final. <p>Recursos Didáticos: Para o desenvolvimento das aulas utilizar-se-á: quadro, pincel, data show, livros didáticos, notebook, xerox e outros que se fizerem necessários para o alcance dos objetivos da disciplina.</p>

7. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO
Acontecerá de forma contínua e ao longo do período serão observados aspectos como:

- ✓ Execução de avaliações, expressas em nota, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez);
- ✓ Utilização de critérios avaliativos em todas as atividades como: participação, assiduidade, pontualidade, compromisso, criatividade, integração e conhecimento em geral;
- ✓ Verificação da aprendizagem através de **INSTRUMENTOS** como: relatório de estágio, diário de relatos de experiências, oficinas/painéis/seminários, produção de artigo científico;
- ✓ Será considerado aprovado na disciplina o aluno que obtiver média final igual ou superior a 7,0 e frequência igual ou superior a 75% da carga horária da disciplina, conforme estabelece a resolução 177/2012 – CEPEX.

8. BIBLIOGRAFIA

Básica:

- CARVALHO, Anna Maria P. de. **Prática de ensino: os estágios na formação do professor**. São Paulo: Pioneira, 2ª ed., 1987.
- FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério formação e trabalho pedagógico).
- FREITAS, Helena C. L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papyrus, 1998. (Coleção Magistério formação e trabalho pedagógico).
- LIBÁNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- PIMENTA, Selma & G. GONÇALVES. **Revendo o ensino de 2º grau propondo a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SACRISTAN, J. Gimeno, GÓMEZ, A. I. Perez. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed., Porto Alegre: Artmed, 1998. (tradução - Ernani F. da Fonseca Rosa).
- SANT'ANA, Flávia Maria. **Microensino e habilidades técnicas do professor**. São Paulo: Mac Graw-Hill do Brasil, 1979.

Complementar:

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção em Sala de Aula**. São Paulo: Papyrus, 2001.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ANTUNES, Celso. **Um método para o ensino fundamental: o projeto**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- _____. **Por amor e força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/ SEF, 1998, vol. 1 – introdução.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96**. Brasília, Câmara dos Deputados.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069/90 de 13 de junho de
- _____. **Constituição Federal**. Brasília, 1998.
- _____. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20
- CERISARA, Ana Beatriz. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 329-348, set./ 2002.
- CRAIDY, Carmem Maria (Org.). **O educador de todos os dias: convivendo com crianças de 0 a 6 anos**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes** – Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- Estrutura do Currículo da Educação Infantil. Site: <http://www.conteudoescola.com.br/site>. Acessado em 10 maio 2013.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, p. 48 – 49, 2001.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- _____. **Avaliação: mito & desafio, uma perspectiva construtivista**. 35. ed. Porto Alegre: Mediação,

2005.
 KAMII, Constance. **A Criança e o Número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. São Paulo – Papyrus, 1999.
 LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade e Práticas Pedagógicas**. (Org). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p.85-98.
 LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação**: Criar, Fazer, Jogar. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
 MARCONI, Marina de Andrade e LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. 5. Médicas, 1999.
 OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos. **Diretrizes para a formação de professores de educação infantil**. Pátio, Educação Infantil. Porto Alegre RS, 02, p. 6 a 9, agosto – novembro, 2003.
 PIMENTA, S. G.; GHENDIN, E (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2010.

Revistas: NOVA ESCOLA, PÁTIO ...

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância**. Um guia para pais e educadores em creches. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 1999.
 SCARPATO, M. (Org.). **Os Procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.
 VELASCO, Cacilda G. **Brincar, o despertar psicomotor**. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

SUBMISSÃO AO COLEGIADO DO CURSO

Data de envio: ____/____/____

Data de aprovação: ____/____/____

 Professor(a) Responsável

 Presidente do Colegiado

ANEXO C – PLANO DE ENSINO III

	Ministério da Educação Universidade Federal do Piauí Campus Universitário Senador Helvídio Nunes de Barros – CSHNB Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia	
---	---	---

PLANO DE ENSINO

1 – IDENTIFICAÇÃO		
--------------------------	--	--

Curso: Licenciatura em Pedagogia		Bloco: VIII
Disciplina: Estágio Supervisionado na Escola III		
Carga Horária: 120 horas.	Créditos: 0.0.8	Período Letivo: 2015.2
Professoras: Antonia Regina dos Santos Abreu Alves, Luisa Xavier de Oliveira, Maria Cezar de Sousa		

2. EMENTA

A contribuição das Didáticas específicas na formação pedagógica de Professores. Desenvolvimento de habilidades de ensino na área das Didáticas. Análise dos programas oficiais das Didáticas. Análise do cotidiano das salas de aula das Didáticas. Análise das experiências vivenciadas na escola, na área das Didáticas. Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógica na área das Didáticas. Ensino Fundamental: contextualização e problemática. Desenvolvimento de habilidades de ensino na Escola Fundamental. Análise e avaliação dos programas oficiais do Ensino Fundamental, com base nos princípios teóricos e Parâmetros Curriculares Nacionais. Planejamento, execução e avaliação de ações didático-pedagógicas no Ensino Fundamental. A ênfase deste estágio será no Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

3. OBJETIVO GERAL

-Adquirir subsídios teóricos e práticos da aprendizagem necessários ao desenvolvimento da prática pedagógica nas classes de 1º ao 3º ano, consolidando a sua profissionalização bem como explorando as competências básicas indispensáveis para a formação docente.

4. Objetivos Específicos

- Aprimorar os conhecimentos essenciais ao exercício profissional, integrando teoria e prática.
- Promover o desenvolvimento de competências e habilidades durante o estágio supervisionado III, a fim de construir uma ação docente que respeite os referenciais multiculturais e da diversidade;
- Elaborar e executar um planejamento de ensino.
- Elaborar e avaliar planos de ensino, direcionados às práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano), conforme realidade escolar.
- Realizar estágio de observação e de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Vivenciar as situações práticas de sala de aula durante a regência nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

UNIDADE 1	<ul style="list-style-type: none"> - Integração teoria e prática <ul style="list-style-type: none"> ✓ Objetivos. ✓ Pressupostos básicos do estágio. ✓ Operacionalização do estágio.
UNIDADE 2	<ul style="list-style-type: none"> - Referenciais da ação docente <ul style="list-style-type: none"> ✓ Prática pedagógica: a imersão e a compreensão do real ✓ As impressões iniciais da escola de ensino fundamental. Caracterização do espaço. ✓ Reflexão na e da prática.
UNIDADE 3	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto da prática pedagógica escolar <ul style="list-style-type: none"> ✓ Intervenção (implementação do projeto pedagógico/regência)

UNIDADE 4	<p>-Análise e avaliação das situações vivenciadas no estágio</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relato das experiências ✓ Descrição do que foi observado, pesquisado e intervindo; ✓ Conclusões.
------------------	--

6. PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Técnicas Educacionais:

- ✓ Serão desenvolvidas durante as aulas, orientação quanto às atividades de observação, participação, investigação, reflexão, descrição, registro, ação e socialização.
- ✓ Haverá momentos para orientações gerais e individuais que servirão para esclarecimentos de dúvidas pertinentes ao estágio; discussões e definição de encaminhamentos relacionados à elaboração e desenvolvimento do projeto de intervenção e do relatório de estágio.
- ✓ Também acontecerão aulas teóricas que subsidiarão a discussão sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV.
- ✓ Serão utilizados como estratégias de ensino: estudos dirigidos, confecção de material pedagógico (oficinas pedagógicas) e trabalhos em grupo.
- ✓ Os encontros do grupo acontecerão conforme o cronograma e serão organizados com base em exposições dialogadas, discussões, debates e análise de textos.
- ✓ A disciplina tem carga horária de 120 h que serão operacionalizadas da seguinte maneira:
 - ❖ 16h – Fundamentação Teórica – Programação e operacionalização do estágio.
 - ❖ 4h – Reflexões referentes aos Diários/Relatos de experiências – produção de texto científico.
 - ❖ 16h – Contextualização da instituição/observação/entrevistas - As atividades nessa etapa devem estar relacionadas ao processo educativo. Para tanto, o aluno deverá realizar a interface entre as teorias estudadas com as observações realizadas na prática. Procurar analisar o contexto da instituição; Levantar dados sobre o cotidiano (a exemplo da disciplina, relação professor/aluno, ambiente físico); Observar atividades de sala de aula e eventos escolares; Observar as dependências da instituição; Entrevista com os professores; Análise da estrutura e funcionamento da instituição (organograma, horário de funcionamento, regimento escolar e Projeto Político-Pedagógico e/ou Plano de Desenvolvimento Institucional).
 - ❖ 4h – Síntese da contextualização da instituição – diagnóstico, entrega do relatório parcial;
 - ❖ 8h – Planejamento – Elaboração de Projetos pedagógicos de intervenção/planos de aula - Os trabalhos de estágio deverão respeitar as normas, os interesses e a organização das instituições onde se efetivarão; O trabalho de orientação e execução do estágio deverá ser individual, com acompanhamento técnico sistemático e avaliação. O projeto de intervenção, bem como os planos de aula do estagiário devem ser previamente aprovados pelo professor supervisor da Unidade Escolar. Oficinas pedagógicas (Projetos pedagógicos/áreas curriculares diversas)
 - ❖ 60h – Regência nas instituições de ensino. Aplicação dos projetos de intervenção nas salas de aula.
 - ❖ 4h – Seminários – descrição/síntese/socialização das atividades desenvolvidas nas instituições
 - ❖ 8h – Elaboração/Redação do Relatório Final da disciplina.

Recursos Didáticos:

Para o desenvolvimento das aulas utilizar-se-á: quadro, pincel, data show, livros didáticos, notebook, material fotocopiado e outros que se fizerem necessário na busca da efetivação dos objetivos da disciplina.

7. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

- Acontecerá de forma contínua e ao longo do período serão observados aspectos como:
- Execução de avaliações, expressas em nota, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez);
- Utilização de critérios avaliativos em todas as atividades como: participação, assiduidade, pontualidade, compromisso, criatividade, integração e conhecimento em geral;
- Verificação da aprendizagem através de instrumentos como: artigo científico; relatório de estágio, seminários, análise coletiva de: desempenho na regência, desempenho nas socializações; construção do projeto de intervenção.
- Será considerado aprovado na disciplina o aluno que obtiver média final igual ou superior a 7,0 e frequência igual ou superior a 75% da carga horária da disciplina, conforme estabelece a resolução 177/2012 – CEPEX.

8. BIBLIOGRAFIA**Básica:**

- ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégia de supervisão**. Porto Alegre, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. v 2. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. v 3. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. v 4. Brasília: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia**. v 5. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Artes**. v 6. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v 7. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética**. v 8. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. v 9. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual**. v 10. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- DATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- KAUFMAN, Ana Maria. **Escola, Leitura e Produção de Texto**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LEAL, T. e ROAZZI, A. **A criança pensa e aprende ortografia**. Cadernos CEALE (no prelo).
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: BT, 1990, Série estudos e pesquisas, 44.
- NUNES, T. **Leitura e Escrita: Processos e desenvolvimento**. In: Alencar, E. S. Novas Contribuições da psicologia aos processos de ensino aprendizagem. São Paulo: Cortez, 1992.
- ROAZZI, A. FERRAZ, T. Carvalho R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH/UFPI, 1996.
- SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Autêntica, 1998.
- TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.
- ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel T. da (Org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

Complementar:

- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de Ensino na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRITO, Antonia Edna. (Re) discutindo a formação de professores na interface com estágio supervisionado. **Revista hibernoamericana de educação**. N. 56/2. 15.09.2011.
- KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estágios e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ Stela C. Bertholo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ Stela C. Bertholo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SCARPATO, M. (Org.). **Os Procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004.

ANEXO D – PLANO DE ENSINO IV



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS SENADOR HELVÍDIO NUNES DE BARROS
 Coordenação do Curso de Pedagogia



PLANO DE ENSINO

1 – IDENTIFICAÇÃO

Curso: Licenciatura em Pedagogia		Bloco: IX
Disciplina: Estágio Supervisionado na Escola IV		
Carga Horária: 120 horas.	Créditos: 0.0.8	Período Letivo: 2015.2
Professoras: Antonia Regina dos Santos Abreu Alves		

2. EMENTA

Análise das experiências vivenciadas no cotidiano da escola de Ensino fundamental.

3. OBJETIVO GERAL

-Subsidiar a prática pedagógica pautada na fundamentação, contextualização e reflexão crítica, visando superar a fragmentação do conhecimento e da dicotomia entre teoria e prática; contribuindo assim, para a formação humana, ética e profissional do acadêmico do curso de Pedagogia por meio de sua inserção crítico-reflexiva na realidade de diferentes instituições escolares.

4. Objetivos Específicos

- ✓ Proporcionar oportunidades de desenvolver competências, analisar situações e propor mudanças no ambiente educacional;
- ✓ Complementar o processo ensino-aprendizagem, mediante o fortalecimento de potencialidades e o apoio ao aprimoramento profissional e pessoal;
- ✓ Proporcionar ao estagiário contato com a realidade educacional com a organização e o funcionamento das entidades educacionais e da comunidade;
- ✓ Facilitar o processo de atualização de conteúdos disciplinares, permitindo adequar estes conteúdos às constantes inovações tecnológicas, políticas, econômicas e sociais;
- ✓ Estimular o desenvolvimento da criatividade, de modo a formar profissionais inovadores, capazes de aprimorar modelos, métodos, processos e de adotar tecnologias e metodologias alternativas;
- ✓ Coletar dados através de observação direta sobre a práxis pedagógica da escola, do campo de estágio.
- ✓ Implementar o projeto de intervenção pedagógica considerando o envolvimento dos estagiários no processo de organização, planejamento, execução e avaliação do mesmo;
- ✓ Produzir relatórios de estágio; buscando articulação entre teoria e prática;
- ✓ Oportunizar processos de teorização de questões e problemas de organizações escolares, que resultarão em propostas de intervenções pedagógicas alternativas para o processo educativo em estudo.

5. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	
UNIDADE 1	<p>Integração teoria e prática</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Estágio Supervisionado: estudos/pesquisas/reflexões/relatos de experiências. ✓ Estágio Supervisionado sua contextualização histórica e operacionalização. ✓ Objetivos. ✓ Pressupostos básicos do estágio. ✓ Programação e operacionalização do estágio.
UNIDADE 2	<p>– Referenciais da ação pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Gestão escolar: estrutura e funcionamento da instituição (organograma, horário de funcionamento, regimento escolar e Projeto Político-Pedagógico e/ou Plano de Desenvolvimento Institucional). ✓ Experiências vivenciadas no cotidiano da escola de Ensino fundamental.
UNIDADE 3	<p>– Contexto da prática pedagógica escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Projeto Político Pedagógico – PPP/Planejamento/Projeto de Intervenção/ações Pedagógicas
UNIDADE 4	<p>-Análise e avaliação das situações vivenciadas no estágio</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ O relato das experiências ✓ Descrição do que foi observado, pesquisado e intervindo; ✓ Levantamento de categorias dos dados, relacionados com o referencial teórico, para análises; ✓ Conclusões.

6. PROCEDIMENTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM
<p>Técnicas Educacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Serão desenvolvidas durante as aulas, orientação quanto às atividades de observação, participação, investigação, reflexão, descrição, registro, ação e socialização. ✓ Haverá momentos para orientações gerais e individuais que servirão para esclarecimentos de dúvidas pertinentes ao estágio; discussões e definição de encaminhamentos relacionados à elaboração e desenvolvimento do plano de ação e do relatório de estágio. ✓ Também acontecerão aulas teóricas que subsidiarão a discussão sobre a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado IV. ✓ Serão utilizados como estratégias de ensino: estudos dirigidos, confecção de material pedagógico (OFICINAS PEDAGÓGICAS), micro-aulas e trabalhos em grupo. ✓ Os encontros do grupo acontecerão conforme o cronograma e serão organizados com base em exposições dialogadas, discussões, debates e análise de textos. <p>A disciplina tem carga horária de 120 h que serão operacionalizadas da seguinte maneira:</p> <p>12 h – Reflexões iniciais: Diários/Relatos de experiências – produção de texto científico.</p> <p>8h – Fundamentação Teórica – Programação e operacionalização do estágio.</p> <p>20h – Contextualização da instituição/observação/entrevistas - As atividades nessa etapa devem estar relacionadas à gestão escolar e ao processo educativo. Para tanto, o aluno deverá realizar a interface entre as</p>

teorias estudadas com as observações realizadas na prática. Um dos eixos da observação refere-se à análise do projeto político pedagógico e à forma como é encaminhado o processo educativo em termos didáticos e avaliativos. Procurar analisar o contexto da instituição; Levantar dados sobre o cotidiano (a exemplo da disciplina, relação professor/aluno, ambiente físico); Observar atividades de sala de aula e eventos escolares; Observar o cotidiano administrativo e dar apoio às atividades específicas; Entrevista com a direção; Visita às dependências da instituição.

- ✓ Observação do ambiente físico
- ✓ Observação da ação docente em sala de aula e eventos escolares;
- ✓ Observação e/ou atuação da equipe técnico administrativa;
- ✓ Entrevista com os profissionais, colaboradores e equipe técnico –pedagógica;
- ✓ Análise da estrutura e funcionamento da instituição (organograma, horário de funcionamento, regimento escolar e Projeto Político-Pedagógico e/ou Plano de Desenvolvimento Institucional).

8h – Síntese da contextualização da instituição – diagnóstico (SOCIALIZAÇÃO - UFPI)

12h – Planejamento – Elaboração de Projetos pedagógicos/planos de ação/planos de aula - Os trabalhos de estágio deverão respeitar as normas, os interesses e a organização das instituições onde se efetivarão; O trabalho de orientação e execução do estágio deverá ser individual, com acompanhamento técnico sistemático e avaliação. O plano de trabalho do estagiário deve ser previamente aprovado pelo professor supervisor da Unidade Escolar.

12h – Oficinas pedagógicas (Projetos pedagógicos/áreas curriculares diversas)

20h – Implementação das Oficinas pedagógicas nas instituições de ensino - regência

12h – Seminários – descrição/síntese/socialização das atividades desenvolvidas nas instituições

16h – Elaboração/Redação do Relatório Final da disciplina.

Recursos Didáticos:

Para o desenvolvimento das aulas utilizar-se-á: quadro, pincel, data show, livros didáticos, notebook, material fotocopiado e outros que se fizerem necessário na busca da efetivação dos objetivos da disciplina.

7. SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO

- Acontecerá de forma contínua e ao longo do período serão observados aspectos como:
 - Execução de avaliações, expressas em nota, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez);
 - Utilização de critérios avaliativos em todas as atividades como: participação, assiduidade, pontualidade, compromisso, criatividade, integração e conhecimento em geral;

Acontecerá de forma contínua e ao longo do período serão observados aspectos como:

- ✓ Execução de avaliações, expressas em nota, obedecendo a uma escala de 0 (zero) a 10 (dez);
- ✓ Utilização de critérios avaliativos em todas as atividades como: participação, assiduidade, pontualidade, compromisso, criatividade, integração e conhecimento em geral;

✓ Verificação da aprendizagem através de **INSTRUMENTOS** como: relatório de estágio, projetos pedagógicos, oficinas/painéis/seminários, produção de artigo científico;

✓ Será considerado aprovado na disciplina o aluno que obtiver média final igual ou superior a 7,0 e frequência igual ou superior a 75% da carga horária da disciplina, conforme estabelece a resolução 177/2012 – CEPEX.

8. BIBLIOGRAFIA

Básica:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução. v 1. 2 ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2000.

LUCKESI, Cipriano C. **Prática docente e avaliação**. Rio de Janeiro: BT, 1990 (Série estudos e pesquisas, 44).

Complementar:

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: PICONEZ Stela C. Bertholo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

NÓVOA, Antônio. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. In: FAZENDA, Ivani (Org.). 12. ed. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ Stela C. Bertholo. (Coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 24. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SUBMISSÃO AO COLEGIADO DO CURSO

Data de envio: ____ / ____ / ____

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Professor(a) Responsável

Presidente do Colegiado

ANEXO E – COMPROVANTE DE APROVAÇÃO DO CEP

26/11/2018

Plataforma Brasil

Saúde



ANTÔNIA REGINA DOS SANTOS ABREU - Pesquisador | V3.2

Cadastros

Sua sessão expira em: 360min 16

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ESTÁGIO NA PREPARAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR: O QUE DIZER DA DIVERSIDADE BRASILEIRA?
Pesquisador Responsável: ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 92438718.6.0000.5214
Submetido em: 27/06/2018
Instituição Proponente: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção: PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1141932

DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

ção Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 Pendência Documental (PO) - Versão 1
 Currículo dos Assistentes
 Documentos do Projeto
 Comprovante de Recepção - Submissã
 Cronograma - Submissão 2
 Declaração de Pesquisadores - Submis
 Folha de Rosto - Submissão 2
 Informações Básicas do Projeto - Subm
 Orçamento - Submissão 2
 Outros - Submissão 2
 Projeto Detalhado / Brochura Investiga
 TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 Apreciação 2 - UFPI - Universidade Federa
 Pareceres
 Pesquisador Responsável pela Aprecia
 eto Completo

Tipo de Documento ^	Situação *	Arquivo ^	Postagem ^	Ações
Parecer Consubstanciado do CEP	Aceito	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_2763913.pdf	10/07/2018 14:25:40	

LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação *	Pesquisador Responsável *	Versão *	Submissão *	Modificação *	Situação *	Exclusiva do Centro Coord. *	Ações
PO	ANTONIA REGINA DOS SANTOS ABREU	1	27/06/2018	10/07/2018	Aprovado	Não	

HISTÓRICO DE TRÂMITES

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	10/07/2018 14:25:39	Parecer liberado	1	Coordenador	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	PESQUISADOR	
PO	05/07/2018 11:59:53	Parecer do colegiado emitido	1	Coordenador	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	
PO	05/07/2018 23:10:25	Parecer do relator emitido	1	Membro do CEP	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	
PO	05/07/2018 22:36:07	Aceitação de Elaboração de Relatório	1	Membro do CEP	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	
PO	29/06/2018 09:34:40	Confirmação de Indicação de Relatório	1	Coordenador	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	
PO	29/06/2018 09:32:19	Indicação de Relatório	1	Coordenador	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	
PO	28/06/2018 10:28:43	Aceitação do PP	1	Secretária	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	

<http://platafombrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf>

1/2

26/11/2018

Plataforma Brasil

Apreciação	Data/Hora	Tipo Trâmite	Versão	Perfil	Origem	Destino	Informações
PO	27/06/2018 14:45:16	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	
PO	19/06/2018 15:47:25	Rejeição do PP	1	Secretária	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	PESQUISADOR	Prezado (a) pesquisador (a), Como pendências docu ^{Ver mais >>}
PO	18/06/2018 22:14:16	Submetido para avaliação do CEP	1	Pesquisador Principal	PESQUISADOR	UFPI - Universidade Federal do Piauí - Campus Ministro Petrônio Portela	

LEGENDA:

(*) Apreciação

PO = Projeto Original de Centro Coordenador	POp = Projeto Original de Centro Participante	POc = Projeto Original de Centro Coparticipante
E = Emenda de Centro Coordenador	Ep = Emenda de Centro Participante	Ec = Emenda de Centro Coparticipante
N = Notificação de Centro Coordenador	Np = Notificação de Centro Participante	Nc = Notificação de Centro Coparticipante

(*) Formação do CAAE



[Voltar](#)

Este sistema foi desenvolvido para o navegador Mozilla Firefox, (versão 9 ou superior)