



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**JUSSARA SANTANA DE ARAUJO**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESCOLAS DO SERTÃO DE ITAPARICA – PE:  
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE  
HISTÓRIA**

**Conceição do Coité – BA  
2021**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO CAMPUS XIV  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED**

**JUSSARA SANTANA DE ARAUJO**

**EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESCOLAS DO SERTÃO DE ITAPARICA – PE:  
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE  
HISTÓRIA**

Texto final apresentado ao curso de Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade Estadual da Bahia – UNEB, Campus XIV, da linha 02 de pesquisa Cultura Escolar, Docência e Diversidade, como requisito parcial de obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Iris Verena Santos de Oliveira

**Conceição do Coité – BA  
2021**

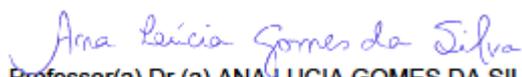
**FOLHA DE APROVAÇÃO**  
**"EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM ESCOLAS DO SERTÃO DE ITAPARICA – PE:**  
**NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE**  
**HISTÓRIA"**

**JUSSARA SANTANA DE ARAUJO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade – MPED, em 23 de fevereiro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor(a) Dr.(a) IRIS VERENA SANTOS DE OLIVEIRA  
UNEB  
Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos  
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ANA LUCIA GOMES DA SILVA  
UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia



Professor(a) Dr.(a) ANA MARIA CARVALHO DOS SANTOS  
Uefs - UEFS  
Doutorado em História  
Universidade Federal de Pernambuco

Para meu pai, José, que sempre me provocou a ser melhor todos os dias.

Para minha filha Maria, fonte de inspiração e herdeira das aspirações de liberdade.

Para os homens de minha vida, João, José, Emanuel e Dorival, por estarem junto comigo nos sonhos e nas realizações.

## AGRADECIMENTOS

A sabedoria africana está sempre voltada para fortalecer, cuidar, gerar e transmitir a vida, respeitando todos os seres vivos, humanos e não humanos e tratando os ancestrais como elo entre os vivos, os mortos e os que ainda não nasceram. É essa filosofia que faz emergir mais humanidade e resiliência.

Esses ensinamentos me conduziram durante todo o Mestrado, nos embarques e desembarques; nas noites frias em rodoviárias; nas camas quentinhas oferecidas, quando não encontrava vaga nas pousadas e hotéis, nos encontros que afetaram, diretamente, a minha vida. É muito difícil traduzir o turbilhão de emoções que, ora povoam minha mente, meu corpo e coração, por isso, só quero agradecer.

À força criadora do universo, que está em constante movimento, fonte de tudo o que somos e de tudo o que sentimos e que me levou até Conceição do Coité.

À minha protetora, Iemanjá. Minha Mãe, Mãe de todos e todas. Agradeço por tantas graças que me concedeu, e rendo-te minha homenagem, Rainha das Águas. Odoyá!

Aos Mestres, Marcelo Igor e Diego Daltro, pelo incentivo e escuta nas horas certas, acima de tudo, por serem mais que amigos, irmãos.

A toda turma do MPED 2018.2 pelo acolhimento em terras baianas, para que não me faltasse calor humano, amizade e apoio.

Ao G8, formado nas primeiras semanas de aula do MPED e que se transformou numa amizade que ultrapassa os limites estaduais, temporais e espaciais. É uma amizade que levo da Bahia para toda uma vida, recheada de carinho, por Elcione Araújo, Débora Ferraz, Sara Telles, Graciele Carvalho, Jeane Silva, Tatiane Souza e Luciana Lima. Juntas no café, nos almoços de quinta, no choro, nas angústias e nas horas intermináveis de conversa.

À Tatiane Souza e Luciana Lima, minhas companheiras de orientação, meus portos seguros em Serrinha e Conceição de Coité, pela cumplicidade, carinho, cuidado e reciprocidade e uma cama quentinha nas noites frias, quando faltava hospedagem. Vocês são muito especiais!

À Íris Oliveira, pelas provocações significativas. Ela é forte, ela desequilibra, ela é a orientadora que me deixou desnorteada, mas me conduziu a uma pesquisa gestada e parida pela superação de mim mesma.

Aos professores e professoras de História do Sertão de Itaparica, que se disponibilizaram a participar desta pesquisa, muito mais que interlocutores/as,

companheiros/as de profissão, de alentos e esperança de construção de um país mais justo, respeitando a diferença.

E, principalmente, à minha família, meu centro, minha inspiração, minha melhor experiência de vida, onde aprendo todos os dias, de formas diferentes, que possibilita minhas múltiplas personalidades, aceitando cada uma delas.

**GRATIDÃO!**

## RESUMO

Nesta dissertação, defendo o uso das narrativas autobiográficas como possibilidade de formação do professor e da professora de História do Sertão de Itaparica/PE, para uma educação antirracista, na perspectiva da diferença. A pesquisa teve a intenção de contribuir para o debate sobre autoformação como estratégia de formação continuada (CARVALHO, 2008), (PEREIRA, 1996), problematizando o entendimento clássico de autobiografia e o deslocamento para o conceito de “otobiografia” DERRIDA (2009), para discutir narrativas autobiográficas como dispositivo formativo a partir da escrita de si (PIMENTEL JUNIOR, 2019), (BUTLER, 2017). Abordo a educação antirracista e as relações étnico-raciais na escola (GOMES, 1996, 2017), (MUNANGA 1994, 2004), (BARROS, 2015), tendo como esteio, o conceito de diferença (DELEUZE, 2000, 2002). As narrativas autobiográficas de professores e professoras que atuam em escolas do Sertão de Itaparica são usadas, neste estudo, como recurso metodológico para análise dos relatos e produção desta dissertação, com o objetivo usar as trajetórias dos(as) docentes e o seu processo de formação. Usei como método, as narrativas autobiográficas através da escuta e das escritas de si, na interlocução com um grupo de professores e professoras de História na Educação Básica. Como resultado, o conjunto dessas narrativas serviu de base para análise e discussão sobre a autoformação como possibilidade de formação docente numa educação antirracista.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Diferença. Narrativas autobiográficas. Educação antirracista. Educação Básica.

## ABSTRACT

In this dissertation, I defend the use of autobiographical narratives as a possibility for teacher education and history teacher in the Sertão de Itaparica / PE, for an anti-racist education, in the perspective of difference. The research was intended to contribute to the debate on self-training as a strategy of continuing education (CARVALHO, 2008), (PEREIRA, 1996), problematizing the classic understanding of autobiography from the concept of “otobiography” DERRIDA (2009), to discuss autobiographical narratives as a formative device from the writing of oneself (PIMENTEL JUNIOR, 2019), (BUTLER, 2017). I approach anti-racist education and ethnic-racial relations at school (GOMES, 1996, 2017), (MUNANGA 1994, 2004), (BARROS, 2015), based on the concept of difference (DELEUZE, 2000, 2002). The autobiographical narratives of teachers who work in schools in the Sertão de Itaparica are used, in this study, as a methodological resource for the analysis of the reports and production of this dissertation, in order to use the trajectories of the teachers and their training process. As a method, I used autobiographical narratives through listening and writing about myself, in the interlocution with a group of history teachers in Basic Education. As a result, the set of these narratives served as a basis for analysis and discussion about self-training as a possibility for teacher training in an anti-racist education.

**Keywords:** History teaching. Difference. Autobiographical narratives. Anti-racist education. Basic Education

## **LISTA DE TABELAS OU QUADROS**

Quadro 1 - Dissertações e teses sobre Educação para as Relações Étnico-raciais.....	22
Quadro 2 - Professor, memória e educação para as relações étnico-raciais.....	25
Quadro 3 - Professor de História e formação para as relações étnico-raciais.....	29
Quadro 4 - Formação de professor e narrativas de si.....	31
Quadro 5 - Distribuição das escolas e professores de História no Sertão de Itaparica...	70
Quadro 6 - Formação acadêmica dos/as professores/as de Ensino Médio do Sertão de Itaparica.....	71

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CCAB – Centro de Cultura Afro-brasileiro

CECERNE – Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra

CEPIR – Comitê Estadual de Política de Promoção de Igualdade Racial

CGDE - Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação

CGEIP – Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

EREM – Escola de Referência em Ensino Médio

FEL – Formação, Experiência e Linguagem

FEP – Formação em Exercício de Professores

FNB – Frente Negra Brasileira

FNP – Frente Negra Pernambucana

FOGEPİR – Fórum Estadual de Gestores da Política de Igualdade Racial

GRE – Gerência Regional de Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MNU-PE – Movimento Negro Unificado de Pernambuco

MPED – Mestrado em Educação e Diversidade

PCRI – Programa Estadual de Combate ao Racismo Institucional

SECADI– Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

TI – Território Indígena

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>CAPÍTULO 1 – “Nossos passos vêm de longe”</b> .....	20
1.1 Revisão sistemática .....	22
1.2 Reflexões sobre os dados da pesquisa .....	33
<b>CAPÍTULO 2 - As questões étnico-raciais “pelos muros esburacados da escola”</b> .....	39
2.1 As políticas inclusivas/excludentes .....	39
2.2 Da pedagogia da submissão à pedagogia da resistência: o Movimento Negro .....	45
2.2.1 Identidade e Diferença, convivendo no mesmo espaço. ....	53
<b>CAPÍTULO 3 – “Caminhos de pedras e flores”</b> .....	62
3.1 A trilha da autobiografia e as implicações da narrativa de si.....	67
3.1.1 Ouvir de mim e ouvir do outro – episódio formação .....	69
3.2 Experiências: as proezas antigas na teia antirracista .....	78
3.2.1 Nas redes da História: tecendo um diálogo antirracista no sertão de Itaparica/PE.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>ANEXOS</b> .....	102
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA .....	103
ANEXO B - MAPA DA REGIONALIZAÇÃO DE PERNAMBUCO .....	110
ANEXO C – RELAÇÃO DAS ESCOLAS REGULARES DO SERTÃO DE ITAPARICA.....	111
ANEXO D – RELAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO SERTÃO DE ITAPARICA .....	114
ANEXO E – 1º ENCONTRO COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS PLAFORMA GOOGLE MEET 09/09/2020 .....	118
ANEXO F – CHAMADA DE VÍDEO PELO WHATSAPP (18/10/2020) .....	119

## INTRODUÇÃO

O significado e o valor da minha escrita é medido pela maneira como me coloco no texto e pelo nível de nudez revelada.[...] Nunca vi tanto poder para motivar e transformar os outros como aquele presente na escrita das mulheres de cor. (ANZALDÚA, 2000)

Quando Glória Anzaldúa, em 2000, escreveu para as mulheres de cor, ela se referiu às “queridas mulheres de cor que escrevem”. Na carta, tentou imaginar como essas mulheres estavam no momento da sua escrita e, aqui, me disponho a contribuir com mais um cenário, enriquecendo a sua narrativa: uma mulher preta, professora de História que, nas terras áridas do sertão pernambucano, sempre escreveu sobre os outros, descreveu cenas que, hoje, sentada à frente de um computador, encara o desafio de escrever sobre si mesma. Glória diz que, não é fácil escrever, mas que precisamos atravessar as dificuldades, porque nossa escrita é potente, transforma os outros, tem valor, tem poder.

Ao iniciar o texto com estas palavras, revelo um sentimento de medo, a princípio, em não conseguir me fazer entender, à medida que escrevo, talvez, seja este um dos indicadores que perpassam a grande dificuldade de escrever, mas, que parte dessa condição, a construção deste texto, uma escrita que sai das entranhas, encarnada, vivida, “experenciada” num tempo e num espaço, mas de forma singular.

Construo um texto, me permitindo atravessá-lo com minha trajetória de professora de História na Educação Básica da Rede Estadual de Pernambuco, na microrregião do Sertão de Itaparica, num diálogo autobiográfico sobre uma educação antirracista nas escolas de Ensino Médio.

Esse movimento de escrita, que começou nas primeiras aulas do Mestrado Profissional em Educação – MPED/UNEB me fez ir ao encontro das escritoras negras que, até então, desconhecia, que acionam suas trajetórias de vida para construir um pensamento antirracista, a partir delas. Ao longo da pesquisa, me acompanharam algumas questões: como as trajetórias de vida atravessam a formação docente? Como a produção acadêmica registrada nos repositórios institucionais estabelece a relação entre a formação docente na área de história, educação para as relações étnico-raciais e autobiografias de professores (as)? Historicamente, quais as ações instituídas por políticas públicas no Brasil, visando o acesso da população

negra na rede de ensino? Que possibilidades teórico-metodológicas podem fundamentar a proposição de formação de professores, na perspectiva antirracista, a partir da autobiografia?

Nesse contexto, me propus a desenvolver a pesquisa de Mestrado, com o objetivo de criar condições para a escuta de narrativas de professoras e professores de História, com a finalidade de relacionar entre as trajetórias dos (as) docentes e o uso das narrativas autobiográficas seu processo de formação, na perspectiva de produzir sentidos a partir dos relatos escritos ou orais como possibilidade de autoformação, construindo coletivamente um espaço para compartilhamento das experiências vivenciadas.

No transcorrer do texto, diálogo com autores (as) que tratam da formação de professores/as, na perspectiva pós-estrutural, a exemplo de Maria Inês da Silva Carvalho (2008), Marcos Vilela Pereira (1996), com ênfase na autoformação. Para fundamentar o debate sobre educação antirracista foram fundamentais as discussões acerca das relações étnico-raciais, a partir de Nilma Lino Gomes (2017), Zelinda Barros (2015) e Kabengele Munanga (2004).

Além disso, utilizo o conceito de diferença, de Gilles Deleuze (2002), como referencial para tratar da educação antirracista. Proponho abordar a narrativa autobiográfica como dispositivo metodológico, dialogando com Jaques Derrida (2009), Clívio Pimentel Júnior (2019) e Judith Butler (2017), para pensar sobre a escrita de si, tratada como possibilidade para formação de professores e professoras de História.

O *locus* da minha pesquisa é o Sertão de Itaparica, microrregião localizada ao sudoeste do Estado de Pernambuco, banhada pelo Rio São Francisco e beneficiada pelo Lago artificial de Itaparica, produzido pela represa da Usina Hidrelétrica Luiz Gonzaga. Agrega sete municípios, e possui uma das maiores concentrações de povos indígenas de Pernambuco. O pesquisador e antropólogo José Maurício Arruti (1996) afirma que: “foi através do São Francisco que o movimento colonial, inicialmente esparramado pela zona da mata, se afunilou no agreste e penetrou fundo pelo sertão” (ARRUTI, 1996, p.17), causando um fenômeno, que ele denomina de dispersões e cristalizações étnicas entre os “índios puros” e “índios misturados”.

Esses povos sofreram com a brutal interferência dos fazendeiros da região e a extinção dos aldeamentos, quando seu território foi dividido em lotes para alocação de ex-escravos. Os que foram embora eram considerados índios puros, os que ficaram, num processo de acomodação, foram reconhecidos como índios misturados, fator relevante para a extinção oficial dos povos indígenas do sertão que, até pouco tempo, caracterizaria a própria ideia de uma miscigenação e aculturação irreversível, sua extinção oficial (ARRUTI, 1996).

Conseqüentemente, nesta região, formou-se uma população afro-indígena que, a partir das décadas de 1930 e 1940, ressurgiu como parte do fenômeno histórico dessa região, que Arruti vai denominar de emergência étnica dos povos indígenas do sertão de Pernambuco. No sertão de Itaparica/PE emergem os povos: Atikum (Serra do Umã, Carnaubeira da Penha/PE); Kambiwá (Serra Negra, Floresta/PE); Pankará (Serra do Arapuá, Carnaubeira da Penha/PE), Pankararu (Jatobá, Petrolândia e Tacaratu/PE); Pipipã (Serra do Periquito, Floresta/PE) e Pankaiwká (Jatobá/PE).

Na mesma região, estão localizadas quatro comunidades quilombolas: Negros de Jilú, Quilombo de Ingazeira e Poço dos Cavalos (Itacuruba/PE) e Comunidade Quilombola Negros de Betinho (Petrolândia/PE), todas lutando para ter seus direitos reconhecidos em seu processo de autoafirmação e luta pela homologação de suas terras, se fundindo com o reconhecimento social e político de um povo que se apropriou de sua história de luta pelo território, num tempo mais recente.

O sertão de Itaparica é uma região que passou a ser o centro de um processo migratório durante o período de 1970 a 1990, devido à construção da barragem de Itaparica, que iria represar as águas do Rio São Francisco para geração de energia elétrica produzida pela Usina Hidrelétrica, mais tarde, batizada de Luiz Gonzaga. Nesse período, as cidades mais próximas da construção da barragem receberam trabalhadores, alguns vieram sozinhos aventurando um trabalho, e aqui mesmo constituíram suas famílias, outros vieram acompanhados e fixaram residência. Muita gente do Sul e do Sudeste do país migrou para esta região e, quando acabaram as obras, alguns grupos foram embora e outros permaneceram. É neste cenário que a pesquisa se desenvolve.

Os interlocutores da pesquisa são os professores e professoras de História de duas Escolas de Referência em Ensino Médio (EREM): EREM Maria Cavalcanti Nunes e EREM de Jatobá, na cidade de Petrolândia/PE, mais duas escolas regulares, Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, na cidade de Jatobá/PE e Escola Estadual Indígena Princesa Isabel, na cidade de Tacaratu/PE, que compõem a Gerência Regional de Educação (GRE) Deputado Antônio Novaes. Tais escolas de referência, a partir de 2008, passaram a ofertar uma jornada ampliada, com o ensino em tempo integral, os (as) estudantes trespõem até 9 horas diárias na escola, e, que, por suas especificidades são ligadas à Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional (CGIP), um núcleo regional responsável pelo ordenamento e acompanhamento destas nos municípios em que estão localizadas. Ao todo, cinco professores/as de História aceitaram o desafio de serem colaboradores (as) nesta pesquisa, a

primeira na região que trata do imbricamento de questões étnico-raciais na formação docente, mesmo depois das leis 10.639/03 e 11.645/08.

Em 2003, houve a alteração da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, a LDBEN, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Desde então, ficou determinado que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileira. Em 2018, a lei 11.645 modificou a anterior, com o acréscimo de temática indígena, mantendo as áreas de ensino para o estudo da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".

Neste cenário, a pesquisa tem como principal objetivo discutir o uso das narrativas autobiográficas e como possibilidade de formação do professor e da professora de História do Sertão de Itaparica/PE para uma educação antirracista na perspectiva da diferença. Para fomentar essa discussão, se faz necessário um debate sobre autoformação como estratégia de formação em exercício, abordar a educação antirracista, tendo como ponto de partida, as relações étnico-raciais na escola e analisar a autobiografia como dispositivo formativo, a partir da escrita de si.

Considero fundamental explicitar as minhas implicações, enquanto autora, em relação à temática da pesquisa. Como professora de História, o grande desafio é estar no centro de um conflito histórico-cultural e suas implicações sociais, que me mobilizam desde os meus primeiros anos de escolarização, posto que nunca me senti parte da história contada em sala de aula, nem do contexto social que se anunciava ao meu redor. Portanto, assumo o discurso, na defesa da emergência de uma educação antirracista, considerando que, não fui apresentada a ela, como estudante na Educação Básica.

Faço parte de uma geração de estudantes que, durante as décadas de 1970 e 1980, não acessou na escola o conhecimento necessário para o entendimento dos fatores que alicerçavam a educação de caráter racista que produz a permanência das discriminações, que, com muita inquietude, vejo nosso sistema educacional em toda a sua história a perpetuação do racismo em nossas escolas. Sendo assim, ao tempo em que o Brasil se destaca como uma das maiores sociedades multirraciais do mundo, o sistema educacional do país, permanece como espaço de históricas desigualdades sociais e raciais (GOMES, 2017). Parto desse ponto, para iniciar o desenho da pesquisa.

Desenhar a pesquisa, dar forma e texto, perceber o caminho traçado pela linha que partiu de um ponto, do ponto da inquietude, exigiu desta pesquisadora, um mergulho

memorialístico, ao começar a traçar uma trajetória, para além da experiência docente, mas que se entrelaça em meio à vontade de me aprofundar nos estudos sobre educação e educação antirracista, diante dos trabalhos que já desenvolvia na escola. O Mestrado Profissional em Educação e Diversidade – MPED/UNEB aparece em minha vida, através de mensagem enviada por um aplicativo de conversa, da seguinte maneira: “Esse é sua cara, você precisa fazer”. Eu fiz! Em 2018, a linha da trajetória de vida passa a contornar o Território do Sisal, no interior da Bahia, para desenvolver o estudo na linha de pesquisa “Cultura, Docência e Diversidade”.

Nesse contexto, minha trajetória de formação foi atravessada por, aproximadamente, 700 km percorridos de ida e volta, entre Jatobá/PE e Conceição do Coité/BA. Depois de 60h de aulas trabalhadas em duas escolas, embarcava para uma viagem que impactaria a minha forma de ver e entender a formação de professores, através do encontro com os teóricos e as teorias pós-estruturalistas, estas, que se tornaram o arcabouço desse estudo, alimentado pelos textos e discussões durante as aulas das disciplinas vivenciadas no MPED e nas reuniões que participei no grupo de pesquisa Formação, Experiência e Linguagem (FEL).

O percurso que esta pesquisa seguiu me conduziu por rotas que foram se anunciando, na medida em que me aproximava da necessidade de despertar para a construção de uma cultura escolar que enfrente as permanências da discriminação, da desigualdade e do preconceito. Ao optar pelo debate sobre a formação de professores para educação antirracista, elenquei as categorias que precisava abordar nesta pesquisa, com o intuito de dar um direcionamento do caminho que poderia seguir, para as discussões, e o primeiro passo foi realizar uma revisão sistemática sobre produções acadêmicas, entre os anos de 2003 a 2018, que trataram de “educação para as relações étnico-raciais”, “formação de professores” e “educação antirracista”.

Procurei estabelecer uma trilha teórico-metodológica que pudesse dar suporte às questões que permearam esta pesquisa. Portanto, no capítulo 1 “*Nossos passos vêm de longe*”, faço um percurso através da pesquisa exploratória, identificando os debates que estão no campo acadêmico, atualmente, sobre a formação de professor, educação étnico-racial e educação antirracista. Nesse contexto, tive a oportunidade de me debruçar sobre a autoformação como estratégia para a formação em exercício, deslocando-me para o conceito de otobiografia, de DERRIDA (2009), considerando os debates pós-estruturalistas de CARVALHO (2008) e PEREIRA (1996). Para fundamentar o bojo da educação antirracista, as discussões sobre as relações étnico-raciais, com GOMES (1996, 2017), BARROS (2015),

MACHADO (2013) e MUNANGA (1994, 2004) têm como aporte teórico o conceito de diferença de DELEUZE (2000, 2002).

O capítulo 2 “*As questões raciais pelos muros esburacados da escola*” é um convite para percorrer o caminho histórico sobre as questões étnico-raciais na educação brasileira. Este capítulo faz um recorte histórico sobre as políticas educacionais de inclusão da população negra e mestiça no Brasil, a partir da institucionalização das escolas públicas e os dispositivos legais utilizados pelo Estado brasileiro para estender o direito à educação aos indivíduos negros, no ambiente escolar.

Neste capítulo, destaco a importância do Movimento Negro Unificado de Pernambuco, no construto das ações da política estadual para as questões étnico-raciais, salientando a construção do 1º Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial como catalizador das ações promovidas no âmbito da educação antirracista e a sua relevância para o Plano de Institucionalização do Ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena pela Secretaria Estadual de Educação, no qual infere sobre o trabalho do professor e professora de História.

O Capítulo 3 “*Caminhos de pedras e flores*”, parafraseia Conceição Evaristo, para mostrar o caminho metodológico trilhado para a produção desta dissertação. Neste capítulo, a proposta foi de realizar um movimento entre a narrativa e o debate sobre a proposta de autoformação na perspectiva da autobiografia, como processo formativo numa educação antirracista, para professores e professoras de História, levando em consideração o princípio da particularidade na defesa da compreensão da diferença. Para tanto, levanto alguns pontos essenciais para a construção da pesquisa: ausência de uma formação específica para o trato das questões étnico-raciais, a autoformação como possibilidade de formação continuada, e provooco uma discussão sobre a autobiografia como recurso formativo, provocando um debate no campo metodológico, a partir dos conceitos de otobiografia de Jaques Derrida e a escrita de si, de Judith Butler.

A proposta é tratar a narrativa autobiográfica como dispositivo metodológico. Chamo para essa conversa, NÓVOA (1991), SOUZA (2004), primeiras referências em narrativas de história de vida como instrumento formativo, que tive contato; PIMENTEL JUNIOR (2019) e BUTLER (2017) provocam um debate sobre a escrita de si e as im/possibilidades na formação de professores e professoras de História, na relevância de que, a narrativa é um instrumento de coleta de fontes potencializadoras, que possibilita uma organização das experiências vividas, através do relato oral ou escrito.

Neste capítulo, transcrevo as narrativas dos/as professores e professoras de História que fizeram a interlocução entre suas experiências e os encontros formativos organizados, durante o desenvolvimento da pesquisa.

Como professora de História, o olhar de pesquisadora foi atravessado pela condição de sujeito da pesquisa, permitindo-me, apropriei-me de memórias, de narrativas, a partir do encontro com a escrita de si, possibilitando um processo de análise e observação. Outorguei-me dialogar com o conceito de *otobiografia*, construído a partir de Jacques Derrida (2009), buscando mostrar o sentido das vivências, resultantes da escuta das experiências presentes nos relatos, para traçar o caminho metodológico desta pesquisa através da escuta das narrativas.

Nesse contexto, munida deste arsenal teórico, percorri a trilha para a proposta de produção da dissertação, a fim de possibilitar uma interlocução, através de diálogos sobre educação antirracista, partindo das trajetórias narradas, nas escritas de professores e professoras de História das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Sertão de Itaparica/PE. Proponho, então, a construção de um espaço para os professores e professoras das escolas do Sertão de Itaparica, que possibilite um inventar, reinventar, desconstruir e construir conceitos. Um espaço para o diálogo, e que, a partir das experiências relatadas, produzir narrativas de si, por elas/es, pensando como as escolas estão localizadas em municípios diferentes e com um distanciamento que dificulta a locomoção para encontros presenciais, optei por utilizar ferramentas tecnológicas como dispositivo de intervenção, sem fugir do percurso do acontecimento e dos entrelaçamentos das narrativas nos diálogos travados durante os encontros.

A princípio, esse espaço seria físico, com encontros presenciais, foram articulados com a Coordenação Geral de Educação Integral de Pernambuco – CGEIP e com a Coordenação Geral de Desenvolvimento da Educação – CGDE, no formato de formação continuada. Porém, com a suspensão das atividades formativas e de sala de aula, devido à pandemia da COVID-19, a produção das narrativas autobiográficas ocorreu com medição tecnológica, assim como todas as atividades orientadas pela Secretaria de Educação de Pernambuco. Com a interrupção das aulas presenciais, o período de reorganização das escolas serviu para o conhecimento das plataformas virtuais que pudessem fornecer a estrutura necessária para os encontros com os/as colaboradores/as da pesquisa.

Com essa nova realidade, ocorreu um delineamento diferente desta pesquisa, com a substituição dos encontros presenciais, por momentos de encontro coletivo e encontros individuais, de forma remota, através de videoconferência, como também por chamada de vídeo e conversa em aplicativos de mensagens. Dessa forma, foi possível ouvir e ler as

experiências que cada professor e professora de História do sertão de Itaparica, participantes da pesquisa, trazem consigo, e que fazem parte do seu contínuo processo formativo.

## **CAPÍTULO 1 – “Nossos passos vêm de longe”**

O nome desse capítulo expressa uma saudação a cada mulher preta que me precedeu, é de autoria de Fernanda Carneiro usada como subtítulo de um texto que faz parte da coletânea “O Livro da Saúde das Mulheres Negras”. É muito mais que isso, é uma expressão amplamente utilizada no movimento de mulheres negras, como forma de reconhecer as ações de suas mães e de suas ancestrais. É um convite ancestral para conhecer o caminho percorrido desta pesquisa.

Há uma concepção africana da maternidade, que tem origem na narrativa mítica das Iyá-Mi, as senhoras da vida, as senhoras da morte, em que cabe às mulheres, o poder de gerar, o poder que dar à vida. Estas Mães Ancestrais, que, por ter vivido muito tempo, por conhecerem os segredos da vida, são feiticeiras, ou seja, podem manipular, através da magia, o nascimento e a morte (SANTOS, 2008), as velhas-feiticeiras, símbolos de sabedoria e acúmulo de poder, que só vem com a idade, com a experiência de vida.

Foi, a partir desta simbologia, que me percebi nesta pesquisa, pela qual enveredei por um caminho, atravessado por outras direções, que marcaram vários conflitos epistemológicos presentes nas primeiras escritas deste trabalho, geradas no ventre da certeza de que, há espaço para o novo, sem precisar eliminar o velho, que precisa ser repensado ou reelaborado, a partir das minhas experiências de vida.

O anteprojeto de pesquisa apresentado à banca de seleção do Mestrado estava carregado de certezas sobre a suposta "ineficiência" das formações docentes, atribuindo ao professor e à professora a responsabilidade pela ausência de uma educação que combata o racismo e a desigualdade em sala de aula. As velhas convicções acerca do processo formativo estabeleceram os primeiros conflitos teóricos, neste movimento de pesquisa, quando me deparei com a complexidade de escrever sobre uma educação antirracista. De onde vinham essas certezas, materializadas em forma de texto?

As idas e vindas dos estudos possibilitaram a ampliação dos horizontes formativos a cada leitura, a inquietar-me como professora e a mudar os contornos da pesquisa, rompendo com a visão sistemática e materialista de formação de professora - desta que vos escreve – e de outras professoras e professores. O que isso significa? Um novo pensar que ultrapasse o limite das abordagens clássicas de formação docente institucional, organizada pela rede de ensino.

Durante a qualificação da pesquisa, fui orientada a fazer uma delimitação dos descritores de busca para uma pesquisa mais direcionada nos repositórios acadêmicos. Este

levantamento, realizado durante o segundo semestre de 2018, considerou teses, dissertações e artigos, disponíveis nos repositórios da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), SCIELO (Biblioteca Eletrônica Científica Online) e UNEB (Universidade do Estado da Bahia).

O primeiro passo desse percurso foi realizar uma revisão sistemática, a qual se configurou na pesquisa exploratória das produções acadêmicas delimitadas pelas seguintes descritores de busca desta pesquisa: professores de História, educação antirracista e as narrativas como dispositivo formativo de professores e professoras, publicadas em anais de eventos, periódicos e nos repositórios em programas de Pós-graduação em Educação de algumas instituições de ensino, no período, entre os anos de 2003 e 2018.

Sobre os professores e professoras de História, foi de suma importância que pudessem ser analisados os trabalhos, com o recorte do processo formativo, especificamente, a formação em exercício, no que tange à formação para o aspecto étnico-racial, voltado à educação antirracista, identificando as pesquisas que se preocupam em discutir se ocorre, como ocorre, em que circunstâncias essa educação é implementada nas escolas, tendo em vista a legislação que reformula a perspectiva do ensino de História do Brasil nos currículos da Educação Básica, a partir da Lei 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e Afro-Brasileira na Educação Básica nas escolas brasileiras. Por conseguinte, no descritor de formação de professor, analisar os estudos que abordam a formação do professor para além da formação inicial, a partir das suas próprias histórias de vida, usando como dispositivo as narrativas autobiográficas.

Para o levantamento e sistematização dos dados, estabeleci alguns critérios: foram incluídas até cinco produções acadêmicas de cada repositório, que possibilitassem analisar o uso dos conceitos diversidade e diferença no debate sobre questões étnico-raciais e formação docente no Brasil; textos que trouxessem em seus títulos ou resumos; a abordagem sobre as relações étnico-raciais ou racismo nas escolas; a Lei 10.639/03 e 11.645/08e formação de professores, professor de História e educação antirracista. Ainda como critério de inclusão, pesquisas que abordassem trajetórias de vida e seus atravessamentos na formação docente, produções acadêmicas que estabelecem a relação entre a formação docente na área de história, educação para as relações étnico-raciais e autobiografias de professores (as). Foram excluídas as pesquisas que só abordassem o contexto legal da implementação das leis, sem a relação com a formação de professores.

### 1.1 Revisão sistemática

A pesquisa teve como lócus, escolas do Sertão de Itaparica, no estado de Pernambuco. Assim sendo, urgi a necessidade de realizar a pesquisa exploratória no repositório da UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), para conhecer o que está sendo pesquisado no âmbito das relações étnico-raciais no estado. Sobre a atuação de professores (as) de História, encontrei muitas produções, aproximadamente, 10.631, mas, quando associei ao descritor “educação antirracista”, esse número caiu consideravelmente, identificando 86 textos acadêmicos. Destes, destaco as 4 dissertações que dialogam com a educação antirracista e as práticas curriculares e discursivas de professores em diferentes modalidades de ensino.

**Quadro 1- Dissertações e teses sobre Educação para as Relações Étnico-raciais/UFPE**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Tipo de Estudo</b>
<b>FERREIRA, Joseildo Cavalcanti.</b>	Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental.	2015	Dissertação
<b>FERREIRA, Michele Guerreiro.</b>	Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural.	2013	Dissertação
<b>SILVA, Ana Cláudia Oliveira da.</b>	Diversidades etnicorraciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo escolar.	2012	Dissertação
<b>MOURA, Dayse Cabral de.</b>	Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos.	2010	Tese

**Fonte: UFPE/2010-2015**

Em 2015, na dissertação **“Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental”**, Ferreira tratou das relações étnico-raciais e as percepções dos professores das áreas de Educação Artística, de Literatura e História dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas no interior de Pernambuco.

O autor fez uma reflexão sobre o contexto escolar na perspectiva inter/multicultural, a partir da legislação e da prática docente estabelecida, na qual os conceitos de raça e racismo se cruzam com a história do movimento negro na educação, apresentando um panorama histórico da política educacional brasileira. Tendo como objeto de pesquisa, a prática docente, ele se apropria de autores que embasam a práxis e a ideia de identidade e diferença como marcas da escola onde a prática pedagógica deve ocorrer de forma dialógica. Nesse trabalho,

o professor e a professora não são os sujeitos da pesquisa, o que se distancia do nosso trabalho, o qual seguirá outro caminho metodológico (FERREIRA, 2015).

Em “**Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professores (a)s de escolas localizadas no meio rural**”, Michele Ferreira remete-se à abordagem das escolas rurais do município de Caruaru/PE, partindo da análise epistemológica sobre o silenciamento, diferenças e as manifestações de discriminação delas resultantes. Essa dissertação me chamou a atenção pelo fator da formação do professor e as implicações epistemológicas presentes na sua prática pedagógica. A partir do olhar para os professores e professoras, por meio do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o estudo teve como objetivo identificar e caracterizar as referências usadas para a abordagem dos conteúdos referentes à temática. Segundo a autora, a colonialidade do saber e a necessidade de homogeneização do mundo, a partir do pensamento eurocêntrico são fatores que determinam a desigualdade, mostrando que as práticas curriculares dos professores e professoras são permanentemente, tensionadas. (FERREIRA, 2013)

A “colonialidade do ser” produziu efeitos nefastos para a identidade étnica, que colaborou para a ausência de contestação do ordenamento social presente nas escolas. A contestação dessa colonialidade não surge na escola, é um fator externo que precisa passar pela educação para que se efetive, de fato, e cause mudança na sociedade. Os termos “diferença colonial” e “descolonialidade” são usados por Michele Ferreira para explicar o deslocamento da geopolítica do conhecimento. É nesse contexto que se constrói um currículo para as relações étnico-raciais, em que a autora destaca autores que contribuíram para essa discussão. (FERREIRA, 2013)

Com a proposta de examinar o processo de implementação da Lei 11.645/08, que determinou a obrigatoriedade da inclusão da temática História e Culturas Afro-Brasileira e Indígena nos currículos oficiais, na rede Estadual de Ensino de Pernambuco, entre 2007 a 2010, Ana Cláudia Silva (2012), na pesquisa “**Diversidades étnico-raciais e a política educacional em Pernambuco: a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena como conteúdo escolar**”, faz uma análise documental da normatividade que estabelece a relação hierárquica entre a legislação a nível federal (Lei 10.639/03 e Lei 11.645/08), as ementas estaduais e as instruções normativas que orientam os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à Educação das Relações Étnico-raciais e ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena, no âmbito das escolas do Sistema Estadual de Ensino.

Através de entrevistas, com professores(as) e gestores(as), a autora pôde traçar um quadro das ações promovidas pela Secretaria Estadual de Educação para dar conta da base diversificada do currículo, a saber: Direitos Humanos e Cidadania e História da Cultura Pernambucana em “uma interessante discussão sobre as temáticas afro-indígenas, possibilitando a compreensão do processo de construção da identidade cultural pernambucana, a partir do reconhecimento da história dos grupos indígenas e afro-brasileiros”. (SILVA, 2012, p.79). Como a pesquisa foi realizada em 2012, vale ressaltar que, as disciplinas História da Cultura Pernambucana e Direitos Humanos e Cidadania, não mais integram o Currículo de Pernambuco. As temáticas referentes a esse eixo passam a ser abordadas de forma transversal e interdisciplinar. O que não interfere na importância das políticas educacionais afirmativas implementadas pelo governo pernambucano nos últimos dez anos.

A tese de doutorado defendida por Dayse Moura, em 2010, teve como objetivo investigar os discursos de uma professora e seus alunos, numa sala de aula na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), referentes às relações étnico-raciais. Em **Leitura e identidades étnico-raciais: reflexões sobre práticas discursivas na educação de jovens e adultos**, a autora buscou identificar os efeitos que esses discursos causam na construção das identidades étnico-raciais dos estudantes, através do que ela denomina de didática intercultural. (MOURA, 2010)

A partir dos dados sobre analfabetismo e os grupos étnicos mais vulneráveis à não escolarização, a pesquisa de Dayse Moura traçou um parâmetro entre as disparidades dos índices de negros e brancos, evidenciando, assim, a exclusão social a que é submetida a população negra. A escola foi tratada como espaço de construção de conhecimento e de identidades sociais, e essas identidades lidas, a partir do importante papel que podem assumir na vida dos sujeitos. Nesse sentido, a autora delimitou seus (as) interlocutores (as) desde a pesquisa entre professores e professoras de Língua Portuguesa, focando na importância da construção das identidades sociais, através das interações em práticas discursivas.

Ao adentrar na pesquisa exploratória no repositório da ANPED, delimito a pesquisa no GT 8 - Formação de Professores e no GT 21-Educação e Relações Étnico-Raciais, com a intencionalidade de cruzar estes elementos até encontrar trajetórias que se aproximem do meu objeto de pesquisa. Encontrei quatro trabalhos sobre formação de professores (as) de História que tratam, especificamente, da formação inicial, e dentre eles, dois que abordam a metodologia de narrativa onde docência, gênero e identidade se cruzam na construção da professoralidade. No GT 21, foram 70 trabalhos entre dissertações, teses e artigos, dos quais

selecionei três, que envolvem a docência e educação antirracista na perspectiva do ensino de Ciências Humanas, com a abordagem da memória e relato autobiográfico.

**Quadro 2-Professor, memória e educação para as relações étnico-raciais/ANPED**

GT	Autor	Título	Ano de Publicação	Instituição
8	LEITE, Kamila Cristina Evaristo.	Memórias de professoras de escolas rurais (Rio Claro, 1950-1992).	2018	UEPJMF
8	ARAÚJO, Sônia Maria da Silva.	História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência.	2012	UFPA
21	BARROSO, Gisele Nascimento. OLIVEIRA, Ilka Joseane Pinheiro.	O olhar docente sobre a educação das relações étnico-raciais: fios e tramas do imaginário dos professores em Belém do Pará.	2015	UFPA
21	SILVA, Maria da Penha.	Identificações étnico-raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE	2015	UFPE
21	SANTOS, Michele dos. CANEN, Ana.	Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural.	2007	UFRJ

FONTE: ANPED/2007-2018

Na dissertação, **Memórias de professoras de escolas rurais**, o recorte de gênero foi realizado, através dos relatos orais, os quais apresentam muita veemência, a partir da relação com o espaço rural e as professoras que passaram por uma formação inicial e continuada generalizada, sem a especificidade do universo rural. Escolhi esse trabalho para análise, por conta de sua proposta metodológica, que envolveu o uso de relatos orais das professoras pesquisadas, na análise dos atravessamentos de temporalidade, realidade social e de trabalho presentes na prática docente. Kamila Leite se apropriou da abordagem da História Cultural e História Oral para desenvolver seu método de pesquisa, diferenciando da História Tradicional.

Nesse aspecto, a autora justificou que, a vivência das pessoas, gestos, leituras, posturas e até mesmo silêncio são construções culturais, como a oralidade, além de serem consideradas fontes documentais porque o objetivo foi de reconstituir fatos e vivências de docentes na zona rural. Nesse contexto, a pesquisa foi documentada pelos relatos orais, por meio de entrevistas, gravações e, posteriormente, na confecção de documento escrito. (LEITE, 2018)

A pesquisa de Kamila Leite (2018), apesar de apresentar uma narrativa sobre as professoras colaboradoras, usa a entrevista como método de coleta de dados estabelecendo perguntas direcionadas em tópicos (formação e formação em serviço, magistério rural, práticas docentes e ligação com o meio rural), resultando em relatos transcritos pela pesquisadora muito parecidos, pois apontavam para uma única direção, a coleta dos dados

previamente elaborados dentro de um espaço em comum, a zona rural. Assim, percebi que dessa forma, limita a questão do sujeito e suas subjetividades, pois não foi explorada, de modo que, as participantes da pesquisa não tivessem liberdade em escrever sobre si mesmas.

Já no artigo de Sônia Araújo (2012), **História de vida de professoras: reflexões contextuais sobre a docência**, que também apresenta o recorte de gênero, cultura e formação de professoras na região ribeirinha do Amazonas, a autora estabelece uma relação entre a condição de mulher e profissional tecida no contexto de suas histórias. Como não aplicou perguntas diretas, os relatos foram mais espontâneos, em que a autora teve condições de estabelecer entre o ser professora e a realidade cultural na qual estão inseridas, prevalecendo, na maioria das vezes, práticas condicionadas por forte sentimento religioso, em razão da força do patriarcado, atravessado pelo racismo e as violências sexuais. Considerando o caráter pessoal dos relatos orais, as percepções entre o se constituir professora e a história de vida das mulheres do lócus da pesquisa, chega-se à seguinte conclusão:

“tornar-se professora” exige um profundo mergulho na complexidade sociológica em que a menina se constitui enquanto profissional da docência porque esta ‘escolha’ está diretamente imbricada às condições de subjugação a qual as mulheres da Amazônia de um modo geral foram assujeitadas ao longo da sua história local, e à formação escolar deficiente nos interiores da Amazônia. (ARAUJO, 2012, p.7)

Na questão do se “tornar professora” essa pesquisa adentra no campo da história cultural das mulheres do interior do Amazonas que extrapolam as questões educacionais, fazendo um recorte de gênero inserido em práticas sociais patriarcais muito marcadas na região. Por meio do formulário aplicado, a autora teve acesso às informações essenciais para sua pesquisa como dados pessoais e socioeconômicos, dados profissionais, de escolarização, docência e lazer.

A pesquisadora, com as entrevistas, faz um relato das histórias das professoras e as condições sociais que as constituiu enquanto profissional da docência, mas não menciona como se dá o processo de formação em exercício diante da realidade de formação escolar deficiente nos interiores da Amazônia.

Do GT 21, três trabalhos se destacam pela abordagem das relações ético-raciais que podem contribuir com a nossa proposta de pesquisa. Gisele Barroso e Ilka Oliveira (2015), na 37ª Reunião Nacional da ANPED apresentaram: **“Olhar docente sobre a educação das relações étnico-raciais: fios e tramas do imaginário dos professores em Belém do Pará.”** O artigo considerou a implementação da Lei 10.639/03 para marcar a materialização

do aporte legal, levando em consideração o campo das ideias do imaginário de professores e professoras da rede estadual de ensino do Pará sobre a África e seus descendentes, assim como do produto cultural da diáspora africana do Brasil e do Pará.

Destaquei, aqui, dois aspectos que estão presentes na pesquisa que, provavelmente, estarão no campo das discussões do nosso estudo: a emergência do debate da diversidade étnico-racial na educação e as representações sociais dos profissionais de educação, quando elas fomentam a permanência da exclusão, discriminação e preconceito dentro da prática educativa pedagógica. A pesquisa etnográfica adotada pelas pesquisadoras indica uma ausência de posicionamento de muitos docentes em relação à temática, concluindo que, não é só por causa da formação ou falta informação sobre a lei, mas as ideias que, professores e professoras possuem que naturalizam as situações de racismo e discriminação na sala de aula, reforçando estereótipos. (BARROSO; OLIVEIRA, 2015)

O que se percebe, então, é que, as questões étnico-raciais são tratadas em momentos “estanques”, ou seja, em datas comemorativas, de acordo com o calendário institucional, e, também, como conteúdos ou temas transversais no direcionamento das pesquisas analisadas, neste estudo, por isso, revelam um silenciamento da própria escola, no que diz respeito à denúncia que, por outro lado, é o que se espera de todos e todas que fazem a educação pública. Esse aspecto se apresenta com muita força no trabalho de Maria da Penha Silva (2015), que realizou uma pesquisa exploratória com as professoras das escolas municipais de Pesqueira/PE, apresenta no artigo: **Identificações étnico-raciais: um estudo exploratório nas escolas municipais de Pesqueira/PE**. Esse texto sistematizou diálogos com professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, usando como instrumento metodológico, um questionário com perguntas abertas.

O resultado desta pesquisa, não é diferente da pesquisa tratada, anteriormente. As duas mostraram que, as práticas curriculares docentes permanecem com abordagens contraditórias sobre as expressões culturais étnico-raciais. Maria da Penha Silva (2015), traçou o perfil étnico das professoras por escola (dentre as 48 que responderam ao questionário, 11 não informaram sua raça/cor), e os dados sistematizados apresentam um movimento de clareamento, ao invés do enegrecimento, a cor parda foi determinante, nesse aspecto, numa região, predominantemente, indígena, tanto no espaço rural, como no urbano (Povo Indígena Xucuru). Segundo as autoras, as professoras estabeleceram uma interlocução entre sua própria identidade e a classificação étnico-racial dos seus alunos.

Mais uma vez, retomamos a relevância de uma pesquisa que faça uma reflexão sobre o construto do ser professor e professora, cruzando com a formação intelectual e profissional, os

atravessamentos da sua construção pessoal podem estar presentes na trajetória de vida de cada um e cada uma, o que sugere as diferenças nas abordagens de uma educação para as questões étnico-raciais. Partindo do pressuposto de uma educação antirracista, as dificuldades encontradas nessa proposição podem estar na concepção de pluralidade cultural, a qual se torna um problema que adentra as escolas, quando as mesmas contribuem para aceitação ou discriminação.

Sobre a questão cultural, a pesquisa realizada por Michele dos Santos e Ana Canen (2007) faz uma análise acerca do multiculturalismo e a educação antirracista. No artigo **Desafiando o preconceito racial: a escola como organização multicultural**, as autoras se apropriaram de dados obtidos, através da entrevista com oito docentes, todos negros e negras que, quando analisados, indicaram importantes subsídios para a compreensão das contradições e perspectivas no espaço escolar, bem como o desafio a preconceitos e construção de identidades étnico-raciais positivas, pressupondo a relevância da compreensão da escola como organização multicultural. Destes, seis professoras da área de Ciências Humanas de escolas da periferia do Rio de Janeiro estabelecem, de forma muito afirmativa, suas trajetórias como mulheres, negras e de periferia, quando questionados (as) sobre o tratamento dado às questões étnico-raciais nas escolas em que trabalham.

Essa pesquisa foi respondida com mais ênfase por mulheres, embora, de modo geral, as subjetividades estejam presentes nos relatos, fica clara, para as autoras, a importância de se constituir uma identidade coletiva, no que se refere aos educadores negros, facilitando a abordagem da pluralidade racial na sala de aula. Já os professores negros afirmaram que sofreram preconceito pela cor ou pela roupa que usavam em determinados locais, porém, sugeriram tratar desses temas de forma transversal.

Na pesquisa exploratória no repositório do SCIELO foram mantidos os descritores “professor de História” e “Educação Antirracista”. Além disso, levantei pesquisas sobre “narrativas” e “memórias”. Foram encontrados 137 artigos como formação de professor, destes, quatro artigos foram selecionados para análise, pois, considero que os mesmos podem contribuir para o desenvolvimento da pesquisa, analisando os resumos de cada artigo.

Como critérios de exclusão foram descartados os trabalhos que abordam os professores de História de forma isolada, sem estabelecer a relação com a educação antirracista ou questões étnico-raciais. Ao final, destaquei os que falam a respeito do professor de história sua formação, não só inicial, e sua relação com as questões étnico-raciais, como também a abordagem sobre a construção do ser professor e como ela dialoga com os professores que tiveram em sua vida de estudante e profissional.

**Quadro 3 Professor de História e formação para as relações étnico-raciais/SCIELO**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Ano de Publicação</b>
COELHO, Mauro Cesar. COELHO, Wilma de Nazaré Baia.	As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença?	2018
CARENO, Mary Francisca do. ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa.	Representações sociais e a educação étnico-racial no espaço escolar brasileiro.	2012
PACIEVICH, Caroline. CERRI, LuísFernando	Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades.	2010
JUNIOR, Wilmo Ernesto Francisco.	Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis para o ensino de Ciências e de alguns pensadores.	2006

FONTE: SCIELO 2005/2018

O artigo intitulado: **“Guerrilheiros ou sacerdotes? Professores de História, consciência histórica e construção de identidades”**, escrito por Pacievich e Cerri (2010), pretende apresentar uma relação da formação do profissional, dentro de um padrão de produção de sentido histórico e a trajetória de vida, como principal fator de individualidade, nesse padrão. Para tanto, Caroline Pacievitch e Luis Fernando Cerri (2010), coletaram depoimentos, visando uma produção de narrativas específicas e questionários abertos e de múltipla escolha. Partindo dos estereótipos construídos e esperados acerca do professor e da professora de história, os autores argumentam sobre a concepção da consciência histórica, como processo mental e individual, podendo ocorrer em níveis ou categorias. À vista disso:

reitera-se que a vida cotidiana apresenta desafios temporais e identitários para os professores, sendo necessário lançar mão dos processos de consciência histórica, a fim de interpretar seu tempo, criar estratégias de ação e manter ou modificar suas identidades. (PACIEVITCH e CERRI, 2010, p.166)

O diálogo que Pacievitch e Luis Fernando Cerri (2010) travam sobre responsabilidade planetária para explicar os estágios da consciência histórica na atualidade com Agnes Heller e Bauman indica a necessidade de gerar sentido à narrativa histórica, estabelecendo as conexões entre o ser professor de História, com sua individualidade, dentro de um âmbito coletivo e o que as trajetórias produzem, partindo de um coletivo para a formação individual e profissional.

Encetando dessa discussão, o processo metodológico tem início com a coleta de informações que integram o corpo da pesquisa, dividido em seções, como: dados profissionais; formação continuada; formas de mobilização política; as relações entre ciência histórica e religião e as tradições familiares e sociais. Os resultados foram tabulados e cruzados para a elaboração de gráficos. A última seção, das narrativas, foi o que me chamou a

atenção, porque revelou a diversidade de abordagens pedagógicas, a relação com os indicadores de sentido e as vivências. No entanto, não previram que, questões como a construção de utopias e as crenças religiosas aparecessem nas narrativas e não estava no corpo da metodologia, o que considero de extrema importância para tratar as questões étnico-raciais na escola. (PACIEVITCH e CERRI, 2010)

Na formação da docência, as licenciaturas em História são discutidas no artigo: **As licenciaturas em História e a Lei 10.639/03 – percursos de formação para o trato com a diferença? Mauro Cesar Coelho e Wilma de Nazaré Baia Coelho (2018)**, o qual coloca o professor e a professora de História diante do desafio do trato com as diferenças, assim como da normatividade da lei, que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana como conteúdos a serem estudados, obrigatoriamente, nas disciplinas de História, Arte e Literatura. O estudo, como tantos outros analisados se restringe à formação inicial, nos cursos de licenciatura, levando em consideração a preparação desse professor para atuação no âmbito escolar. O que esse estudo revela, no que compete à formação docente é que existem algumas fragilidades nos processos de formação, como o enfrentamento da discussão sobre o racismo e seus desdobramentos nos percursos de formação, o que só corrobora com o que já foi apresentado nesta análise. (COELHO; COELHO, 2018)

Ciente sobre as lacunas na formação inicial do professor e da professora de História, o texto **Educação antirracista: reflexões e contribuições possíveis para o ensino de Ciências e de alguns pensadores**, escrito por Wilmo Ernesto Francisco Junior (2006), suscita o debate sobre a questão racial, que ainda seria pouco discutida dentro da comunidade dos pesquisadores de educação em Ciências. Nessa pesquisa, o autor relaciona as desigualdades a uma distorção histórica, discutindo o conceito de raça propagado no processo de construção social, cultural e histórica do Brasil. Nesse contexto, leva para o campo da ciência, o debate de conceitos que estruturaram, e ainda estruturam o racismo, orquestrando dados econômicos e de escolaridade para reforçar o papel da escola na desconstrução do racismo estrutural, uma vez que a escola aceita assume e consolida as desigualdades existentes na sociedade, sejam elas de ordem social, cultural ou étnico-racial.

O espaço escolar é espaço de representações sociais e, neste contexto, o artigo **Representações sociais e a educação étnico-racial no espaço escolar brasileiro**, de Mary Francisca Careno e Maria de Fátima Barbosa (2012) discute a questão da interação étnico-racial na escola, à luz da teoria da representação social, enfatizando o conflito entre identidade cultural e subjetividade de professores, como no discurso escolar a respeito do preconceito e discriminação racial.

Careno e Abdalla (2012) escrevem sobre a Teoria de Representação Social (TRS), afirmando que ela pode contribuir para as respostas sobre os questionamentos acerca das desigualdades e a dificuldade no trato de educação antirracista “pois subsidia a reflexão, fundamentada em dados epistemológicos e sociolinguísticos sobre como o sujeito constrói seu conhecimento de mundo a partir da sua inscrição sociocultural, profissional e política em relação a ele” (p. 72). Nessa acepção, as autoras apontam três dimensões na construção dessa representatividade, que podem ser positivas ou negativas: a atitude, a informação e o campo de representação. No que dizem respeito à população negra, as autoras afirmam que, se construiu uma representação negativa, por meio de estigmas e estereótipos, e isso se reflete na prática docentes dos professores e professoras que fizeram parte da pesquisa. (CARENO; ABDALLA, 2012)

Para finalizar a pesquisa exploratória, o repositório da UNEB, especificamente, nas pesquisas de Mestrado em Educação, foi o local escolhido para a análise das produções acadêmicas sobre Formação de Professor, Educação antirracista e narrativas de trajetórias de vida, onde encontrei, aproximadamente, 750 trabalhos, entre dissertações e teses. Sobre educação antirracista, foram descartadas as pesquisas que, em seu resumo, já apontava para a abordagem da normatividade da Lei 10639/03, pelo fato da temática já ter sido trabalhada em análises de outros repositórios e não tinham muito a acrescentar à pesquisa em curso, uma vez que o direcionamento para essa busca era encontrar estudos que apresentassem a autobiografia como recurso formativo para a educação antirracista de professores e professoras da Educação Básica. Ressalto, aqui, duas dissertações e uma tese que mais se aproximam da temática do debate e a análise dos referidos textos.

**Quadro 4 Autobiografia e as narrativas de si/UNEB.**

<b>Autor/a/es</b>	<b>Título</b>	<b>Tipo de Publicação</b>	<b>Ano de Publicação</b>
Luciana Nascimento dos Santos	Mulher, negra, professora. Entre a crisálida e o beija-flor: o invisível e o revelado, o silêncio e a escrita de si	Dissertação	2008
Mariana Cacilda Almeida de Araujo	As concepções do ensino de História e suas implicações na prática docente.	Dissertação	2007
Maria Durvalina Cerqueira dos Santos	Vozes de Mulheres Negras sob o impacto de Ações Afirmativas em Educação	Tese	2015

**FONTE: UNEB 2004/2008**

A pesquisa “**Mulher, negra, professora entre a crisálida e o beija-flor: o invisível e o revelado, o silêncio e a escrita de si**”, de Luciana Nascimento Santos (2008), explora as questões que circundam a mulher negra e professora na sociedade brasileira, através da

trajetória de vida de uma professora negra, do Município de Feira de Santana, que faleceu em sala de aula, Luiza Carmo de Jesus. Trata-se de uma abordagem metodológica de história de vida sobre a qual a pesquisa foi realizada. Santos, parte da escrita de si para instituir o debate no recorte de gênero e raça nas “tessituras” da história de vida, das experiências forjadas por uma sociedade classicista, racista e sexista. Nesse ínterim, a escola se apresenta antidemocrática e tão pouca multirreferenciada.

Luciana Santos (2008) convida para uma ressignificação da História, no intuito de construir uma nova cartografia, na qual as vozes que foram caladas, histórica e culturalmente, pudessem ser ouvidas, a partir da problematização das questões étnico-raciais. É nesse momento que, Santos conhece uma professora que sofreu insultos, afetando-a como mulher negra e professora. É interessante como a autora começa a desenvolver um processo que parte das inquietações sobre a construção do ser professora e negra, procurando entender as trajetórias que levaram à docência, numa sociedade que estigmatizou as mulheres negras e as relegou a espaços não formativos. A partir da história de vida contada pela professora, os contornos da sua história revelam outras histórias cruzadas, cujos sujeitos são outras mulheres negras, também discriminadas, que sofrem ou sofreram as mesmas violências culturais nessa sociedade.

A pesquisa de Luciana Santos conseguiu estabelecer uma conexão com o que me propus a fazer, quando ela ressignifica o espaço formativo das professoras de História, a partir das suas trajetórias de vida, provocando um diálogo com a minha pesquisa.

Na dissertação, intitulada **As concepções do ensino de História e suas implicações na prática docente**, Mariana Araújo (2007), abre um debate sobre as metodologias usadas pelos(as) professores(as) de História da rede pública do Estado da Bahia, levando em consideração a pluralidade de cotidianos e as dificuldades surgidas nesse ambiente social. A escolha desse texto se configura no papel do professor e da professora de História, os objetos da pesquisa em questão, principalmente, pela análise das concepções históricas adotadas pelos docentes, e que implicam na apreensão de conteúdo ou temas propostos. Ao afirmar que, são raros os trabalhos sobre os profissionais de História e a relação com o ensino de História, esse fator é cotejado ao contexto da desvalorização da educação e de seus profissionais.

Percebi que, Mariana Araújo, não apresentou uma definição mais clara sobre cotidiano, deixando seu trabalho muito amplo, para fazer uma relação com temas mais direcionados, como que proponho na pesquisa. Ao entrevistar professores de História, chega à conclusão de que, professores formados por Universidades diferentes, atuando em escolas diversas, em todas as suas falas, o social e o cultural marcam, fortemente, o trabalho destes

professores. Em alguns momentos da escrita, ao profissional de História é atribuída a tarefa de romper com a alienação, e, quando isso não ocorre, não há uma análise sobre os aspectos da professoralidade desse professor, na maioria dos casos, os professores não argumentam sua própria escolha pedagógica, não escolhem uma concepção teórico-metodológica, porque, de fato, desconhecem o debate teórico.

A tese **Vozes de Mulheres Negras sob o impacto de Ações Afirmativas em Educação**, desenvolvida por Maria Durvalina Santos (2015), apresenta as intervenções pedagógicas implementadas pelos pré-vestibulares que compõem o FOQUIBA – Fórum de Quilombos Educacionais, os quais produziram alterações na vida material, sociopolítica e grupos sociais, a partir das narrativas das mulheres sujeitos da pesquisa. Cabe aqui ressaltar que a pesquisa se desenvolve através das narrativas de professoras e estudantes mulheres durante o percurso da formação preparatória pretendida pelo FOQUIBA, e seus atravessamentos com outras mulheres negras que passaram em suas vidas. Neste estudo, a pesquisadora se encontra como sujeito da pesquisa e passa a narrar sua trajetória de vida.

Quando o sujeito pesquisador também é o objeto da pesquisa, cria novas possibilidades, implica em compreender os processos de subjetividades, marcador importante numa pesquisa qualitativa, além do fato de se fazer uma pesquisa encarnada.

## 1.2 Reflexões sobre os dados da pesquisa

Após a revisão sistemática, é necessário evidenciar alguns aspectos identificados na pesquisa exploratória que deverão nortear esta pesquisa. O primeiro ponto que trago para essa reflexão é a predominância de estudos sobre educação antirracista e educação para as relações étnico-raciais produzidos por mulheres (pardas e pretas), confirmando o protagonismo da mulher negra no combate ao racismo e fortalecimento da liberdade da condição de opressão desta mulher pela sociedade.

E isso se reflete no âmbito educacional, quando elas estão à frente desse processo, tanto que, as professoras entrevistadas demonstraram a necessidade de um olhar atento às relações étnico-raciais na escola, pois, as discriminações, preconceitos e estereótipos presentes na sociedade permanecem numa educação que, ainda, se mantém racista e sexista.

O segundo ponto que está explícito nesta etapa da pesquisa é que, a preocupação sobre o desenvolvimento de uma pedagogia na perspectiva das relações étnico-raciais se desdobrou na análise da Lei 10.693/03, em que se discutem as diretrizes de uma educação antirracista, na perspectiva da formação do professor e a professora de História, a partir da formação inicial,

ainda no curso de Licenciatura, apresentando uma fragilidade no processo formativo e também às referências de estudo sobre as concepções do professor referentes ao ensino de História. No entanto, é perceptível o arcabouço dos construtos pessoais<sup>1</sup>, que permeiam as concepções dos professores de História, dando margem à possibilidade de uma formação em exercício que aponte para a efetivação de uma educação antirracista, a partir da reflexão acerca das suas práticas, da sua vida pessoal e profissional, dos conhecimentos e envolvimento que ultrapassam o âmbito acadêmico.

Ademais, observei dois aspectos de extrema importância presentes na pesquisa, no campo das discussões do nosso estudo: a emergência do debate da diversidade étnico-racial na educação e as representações sociais dos profissionais de educação, quando, estas fomentam a permanência da exclusão, discriminação e preconceito dentro da prática educativa pedagógica.

Por último, o uso da autobiografia, ou as narrativas sobre si, como instrumento de formação de professores, a partir de suas memórias, vem sendo discutido na abordagem reflexiva, objetivando uma mudança na prática pedagógica. Contudo, quando usadas na perspectiva de reflexão do processo de aprendizagem, tem como expectativa a automotivação para uma mudança, mas, se essa mudança não ocorrer, a narrativa de si perde a sua objetividade.

Não obstante, foi percebido, nas narrativas autobiográficas presentes nas pesquisas citadas durante a revisão sistemática, uma potência que, vai além da função autorreguladora. Ela pode agregar ao debate sobre a educação antirracista, a partir das histórias de vida dos professores e professoras de História, em seu processo formativo.

Esse movimento de pesquisa nos repositórios acadêmicos oportunizou uma clareza para confirmar o objeto de estudo do trabalho, que ora se desenha no corpo deste texto. Para tanto, a importância de Nilma Lino Gomes, Zelinda Barros e Kabengele Munanga, presentes no debate das questões sobre identidade, nos discursos de representatividade nas escolas, como referenciais para a produção acadêmica. Do ponto de vista de formação de professor e professora, questões, como metodologia, didática e currículo se entrecruzam com abordagens diferenciadas, desde Elizabeth Macedo, Jorge Larossa, Gimeno Sacristán e Boaventura dos Santos, com discussões voltadas para uma abordagem, na perspectiva de identidade e da

---

<sup>1</sup>Teoria elaborada por George Kelly (1991) concebe o ser humano como um cientista que constrói e modifica os seus conhecimentos e hipóteses de acordo com a sua experiência. modifica os seus conhecimentos e hipóteses de acordo com a sua experiência.

diferença, despertando um olhar mais cuidadoso acerca do conceito de diferença para as relações ético-raciais na escola.

Nesse momento, me vi como as mulheres de uma aldeia africana, que suplicaram aos pés da primeira árvore do Iroco, para que dessem filhos a elas, tão desesperadas que estavam. Eu precisava parir uma pesquisa que desse as respostas aos meus porquês. São as Iyás e o Iroco, ligados ao poder e à magia da fertilidade, gestando a pesquisa exploratória, realizada com a intenção de produzir dados e informações que possibilitassem um aporte bibliográfico sobre formação de professores/as, educação antirracista e diferença, pois eu tinha o poder para decidir se deixava viver ou morrer o que estava sendo gerado. Então, procurei continuar com o processo de gestar a pesquisa, e me aprofundi mais na pesquisa exploratória sobre formação de professores.

Analisando as produções de 2014 até 2018 no repositório da CAPES, em dissertações de Mestrado Profissional e teses de Doutorado, as pesquisas são voltadas aos estudos fundados no materialismo histórico, em sua maioria, abrangendo o conceito de profissionalidade, como aspecto estruturante para formação do professor, os estudos de Elizabeth Gatti (2008); Vera Maria Candau (2009); Gimeno Sacristan (1995); e Antônio Nóvoa (1991), são os mais citados entre as produções acadêmicas que tratam da formação de professores. Estes acionam os conceitos de profissionalismo, profissionalização e profissionalidade, na constituição do ser professor, como a figura central na escola.

Em contrapartida, Maria Inês Carvalho (2008, 2018); Marcos Vilela Pereira (1996); Roseli Sá (2008, 2010); Clívio Pimentel Júnior (2018, 2019), apontam outras possibilidades, apostando na formação de professores/as, usando a autobiografia, isto é, dando relevância à experiência, de forma singular, como o acontecer da formação. O diálogo com os/as autores/as supracitados/as foi fundamental para conduzir a pesquisa sobre o tornar-se professor/a, considerando as dimensões subjetivas e a experiência ao longo do processo formativo.

Ao considerar a importância das experiências, me refiro ao seu impacto na trajetória das professoras, com as quais dialogo na investigação, assim como as minhas experiências, na dimensão pessoal, social e profissional, estabelecendo uma relação dialógica entre formação e experiência.

A minha formação acadêmica teve início nos anos de 1990, quando cursei licenciatura em História numa instituição de ensino da rede privada. A universidade pública, naquele momento, era uma realidade muito distante, e as faculdades da formação de professor encontraram, no interior de Pernambuco, um campo fértil para a ampliação da escolaridade de

professores sem graduação. Estávamos na efervescência da Constituição recém-promulgada e na concretização de uma educação para a cidadania.

Naquele contexto sociopolítico e histórico, a licenciatura em História se configurou, ao meu entendimento inicial, como o princípio de uma formação básica para minha atuação, enquanto como professora. Em nenhum momento, me foi possibilitado vivenciar discussões teóricas ou epistemológicas, nessa formação inicial, agregando uma competência técnica na constituição do profissional, para um desenvolvimento da minha profissionalidade em contextos pedagógicos existentes, isto é, que eu pudesse relacionar contextos práticos, conhecimentos e habilidades (SACRISTAN, 1995).

Nesse movimento de profissionalização, como paradigma, a formação do professor se efetiva através de uma proposta de formação inicial, elaborada por grupos técnicos das instituições de ensino, e a de caráter contínuo, também técnica, através das políticas públicas educacionais. Um paradigma que sustentou a ideia de formação voltada à qualificação, que deve resultar em um profissional com perfil técnico. Dessa maneira:

Não há uma consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, e que a profissionalização de professor implica a obtenção de um espaço autônomo, próprio para sua profissionalidade com valor claramente conhecido pela sociedade. (GATTI, 2009, p. 136)

O conceito de profissionalidade docente, defendido por Gatti, ainda perpassa pela formação de professores nos cursos de licenciatura, assim como nas formações continuadas de professores de Educação Básica. Nesse movimento, os problemas da educação sempre são vistos sob a ótica da formação do professor, como afirmam Gatti e Candau, as quais atribuem o problema, ao distanciamento entre teoria e prática. Nesse contexto, a teoria existe, mas a preparação de docentes é feita de forma dissociativa, sem se preocupar em fornecer instrumentos para a intervenção na prática educacional.

O pensar formação docente, a partir da ideia de conhecimento profissional específico, um dos aspectos da profissionalidade, levando em consideração a construção de identidade profissional, na qual a ideia de que existe uma distância entre teoria e prática, sugerindo processos independentes, encontra uma ruptura, partindo da provocação de Inez Carvalho (2008), no texto: “Na prática, a teoria é outra?”. Segundo Carvalho, há uma concomitância entre teoria e prática, que pode ser, assim, entendida:

as teorias são criadas a partir de movimentos dialógicos com a realidade e, ao serem colocadas em contato com o mundo, recriam, a partir de seus pontos de vista, essa própria configuração estudada, que por sua vez, propiciará novos processos de investigação que farão surgir novas teorias, em constante movimento de atualização, não necessariamente progressivo. (CARVALHO, 2008, p. 167)

Isso significa que, precisamos pensar a formação do professor, para além da formação acadêmica, que ultrapassa a qualificação profissional. Para Inez Carvalho, o processo formativo é único e singular, possibilitando outros processos, também, únicos e singulares, num movimento de vivências individuais em determinados espaços e tempos. É nessa lógica de experiência, como saber docente, isto é, o que cada sujeito experimenta na produção de si, que o professor vem a ser professor (PEREIRA, 1996), pois, professor é:

uma marca que se produz no sujeito. Não é vocação, não é identidade, não é destino. É o produto de si. [...]. Ao contrário de perseguir o perfil profissional do professor ou, da mesma forma, construir a identidade do professor, meu trabalho dirigiu-se pelo viés da produção de diferenças. Vir a ser professor, em última análise, significa uma diferença na história de cada sujeito. E, para fugir da captura pelo estereótipo formal, do identitário, é cada vez mais fundamental assumir o risco da experimentação de si. (PEREIRA, 1996, p.15)

A experimentação de si, como processo formativo, foi a trilha que a pesquisa exploratória me conduziu a fazer, a partir da análise das linhas de formação de professores que estão sendo discutidas no mundo acadêmico, onde poderia encontrar instrumentos necessários para contribuir com esse debate, numa educação para a diferença.

Ao tratar de formação docente, decerto que a formação dos(as) professores(as) está atrelada aos marcos regulatórios provenientes das reformas educacionais que precisam corresponder às demandas sociais e políticas num tempo e num espaço, de acordo com o contexto político e social. Nas últimas décadas, as instituições responsáveis pela formação de professores se alinham a esse contexto, atendendo às políticas de formação para a diversidade e inclusão, e a continuidade dessa formação precisa atender às mudanças. Ao tratar de formação docente, considera-se que

o(a) professor(a) constrói processos contínuos de formação que são delineados a partir da sua formação inicial e continuada. A continuidade da formação dos(as) professores(as) acontece de duas maneiras. A primeira é por meio da ampliação da titularidade, com a busca pelos Cursos de Pós-Graduação (RIOS; SILVA; SILVA, 2020, p.118).

Infelizmente, a busca pela continuidade dos estudos é feita de forma isolada, é um fato concreto na realidade dos/as professores/as do Sertão, de região interiorana, porque há uma ausência de políticas de incentivo e de afastamento para cursar um mestrado, valendo-se de atividades de formação, tais como: cursos de aperfeiçoamento docente, formações promovidas pela escola em aula-atividade, formações promovidas pela secretaria de educação e gerências regionais de educação, eventos e cursos sobre educação com investimento próprio. Eu só tive conhecimento das políticas inclusivas e de diversidade no início dos anos 2000, por iniciativa própria fiz uma formação na Lei 10.639/03.

Advindo de que, a formação é um processo único e singular e que pode desencadear em outros processos de igual maneira, conforme Inez Carvalho, essa ideia perpassa por um conjunto de experiências de vida pessoal e profissional, que podem ser usadas como recurso formativo no acontecer da formação.

Ao considerar esta possibilidade, precisamos compreender como as questões étnico-raciais estão sendo percebidas pela escola, seja no âmbito de organização institucional, nesse caso, com a aplicabilidade da lei, seja como currículo. Na concepção de Elizabeth Macedo, o que atravessa o portão da escola; está nos corredores; dentro dos banheiros; na hora do intervalo e no trajeto que faz da escola até em casa. As questões étnico-raciais estão nesses espaços, e eles são espaços formativos, de onde extraímos experiências com as quais aprendemos, sejam positivas, ou não.

## **CAPÍTULO 2 - As questões étnico-raciais “pelos muros esburacados da escola”.**

Diariamente, as questões raciais passam pelo portão da escola e as experiências de vida destes estudantes não são bloqueadas, quando os portões se fecham, porém, os muros esburacados permitem a entrada e a circulação de ideias, de questões e tretas (OLIVEIRA, 2019, p.1526), que fazem parte do currículo da escola. As práticas racistas no âmbito escolar são legitimadas por uma cultura de silenciamento, que produz a construção de estereótipos, atribuindo valor negativo a características físicas, como o tom da pele. Para falar da escola, na escola, diante desta estrutura social racializada, se faz necessário explicitar os problemas educacionais que atingem a comunidade negra, para que suscitemos a emergência de uma educação antirracista.

Este capítulo faz um recorte histórico sobre as políticas educacionais de inclusão da população negra e mestiça no Brasil, a partir da institucionalização das escolas públicas e os dispositivos legais utilizados pelo Estado brasileiro para estender do direito à educação aos indivíduos negros no ambiente escolar, atentando às políticas educacionais direcionadas para questões étnico-raciais. (GONÇALVES e SILVA, 2000)

### **2.1 As políticas inclusivas/excludentes**

Quando se trata de políticas inclusivas, o meu primeiro contato foi com a Lei 10.639/03, dispositivo que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu no currículo oficial a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana". Após anos de lutas dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, foi uma conquista desses atores sociais. Cinco anos depois, a lei foi modificada e acresceu a temática indígena no tratamento das relações étnicas e culturais na escola.

Por causa da demanda por formação e informação sobre as relações étnico-raciais, de acordo com as leis 10639 e 11.645/08 e diante da emergência de investimento na formação do professor e da professora para trabalhar a temática na sala de aula, emergiram cursos de extensão e especialização na modalidade lato-sensu em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Em 2009, fui selecionada para fazer o curso de Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena, numa instituição privada de ensino superior, através de um convênio firmado com o governo do Estado de Pernambuco e a UFPE. A bolsa era destinada aos professores de História e Língua Portuguesa, pelo aporte legal, em que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão

ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de Literatura e História Brasileira. (BRASIL, 2008)

A Especialização provocou uma inquietação acerca das minhas certezas sobre educação antirracista, quando limitava a uma abordagem enfatizada na diversidade cultural. Até então, eu sempre considerava como um fator suficiente na abordagem das relações étnico-raciais. Mais tarde, a leitura de autores, como Homi Bhabha (1998), me permitiu pensar as questões na perspectiva da diferença cultural, na defesa de diferença, se constitui em processos de negociação e hibridação por meio da linguagem e, assim, um conjunto de movimentos "acolhe a diferença sem uma hierarquia suposta ou imposta". (BHABHA, 1998, p.22)

Esse movimento me trouxe ao Mestrado Profissional de Educação e diversidade, contudo, possibilitando um olhar para a diferença dentro de um contexto plural. Para tanto, os estudos pós-coloniais podem subsidiar as pesquisas sobre as relações étnico-raciais no âmbito educacional, considerando as relações de desigualdades disseminadas histórico-socialmente. Portanto, o panorama histórico do acesso da população negra à educação envolve uma reflexão sobre os dispositivos legais que possibilitaram a exclusão destes indivíduos do processo de socialização ocorrido na escola.

Tratando-se de um tema com longa tradição de pesquisa no Brasil, tomo como referência, nesta pesquisa, as produções de Nilma Lino Gomes (1996, 2002, 2003, 2012) e Leila Maria Hernandez (2005), Zelinda Barros (2015) e Vanda Machado (2013), nas quais encontram-se as diretrizes sobre a educação étnico-racial. Somam-se então aos estudos sobre o processo decolonial da sociedade brasileira presentes em José Rivair Macedo (2016), Aníbal Quijano (2005) e Kabengele Munanga (1994, 2004)

Partindo do princípio do direito à educação, o acesso ao âmbito escolar por indivíduos negros, foi permeado por políticas públicas de teor inclusivo, que culminou na criação de dispositivos legais que forjaram um processo de exclusão educacional, que vem sendo discutido desde o século XIX, quando já havia uma preocupação com o destino educacional dos filhos dos escravizados nascidos depois da Lei do Ventre Livre<sup>2</sup>. Esta lei não obrigou os senhores das mães dos ingênuos a educar essas crianças, cabendo ao poder público o acolhimento dos libertos após os 21 anos, conforme estabelecido na Lei 2040 de 28 de setembro de 1871:

---

<sup>2</sup>A Lei do Ventre Livre rompe com o princípio “partus se quitur ventrem”, o parto de seguir a sorte do ventre, originando o ingênuo, o livre nascido da mãe escrava após a Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871.

Art. 1º: Os filhos da mulher escrava que nascerem no Império desde a data desta lei, serão considerados de condição livre.

§1. Os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos. No primeiro caso o governo receberá o menor, e lhe dará destino, em conformidade da presente lei. A indenização pecuniária acima fixada será paga em títulos de renda com o juro anual de 6%, os quais se considerarão extintos no fim de trinta anos. A declaração do senhor deverá ser feita dentro de trinta dias, a contar daquele em que o menor chegar à idade de oito anos e, se a não fizer então, ficará entendido que opta pelo arbítrio de utilizar-se dos serviços do mesmo menor. (BRASIL, 1871)

No contexto legal, educadas seriam apenas aquelas crianças pretas que fossem entregues pelos proprietários ao governo, mediante indenização em dinheiro. Portanto, há uma predominância de interesses contrários ao acesso da população negra à instituição escolar, desde a inexistência de encaminhamentos, por parte do Estado, no sentido de educar e garantir a profissionalização dos ingênuos, até o preconceito com que as elites viam o restante da população pobre e preta.

No século XIX, nasceu a escola pública para pobre, preto e mestiço, porque, a educação das famílias abastadas era feita por professores (as) particulares. Uma escola fundada na realidade excludente e desigual, aliada às teorias racistas que influenciaram o pensamento sobre a escola, com um modelo educacional de matriz eurocêntrica, significando que, apesar de os indivíduos negros estarem na escola, não foram incluídos através da educação. A pesquisadora Cynthia Greive Veiga (2008) expõe como se estruturou o projeto de educação inclusiva, com fortes traços de exclusão racial:

Pelo ato adicional de 12 de agosto de 1834, a legislação da instrução elementar passou a ser de competência das Assembléias Provinciais [...] que se estabeleceu a normalização da instrução para toda a província incluindo a obrigatoriedade da frequência escolar, marcando o início de um significativo conjunto de legislações para regulamentar a educação durante todo o Império: quais seriam as pessoas a que se destinava a escola pública, obrigatória e gratuita do século XIX? Pelo quadro a seguir, chama-nos a atenção a composição étnica da população brasileira, com predominância majoritária de negros e mestiços. [...]a foi possível detectar claramente que a clientela escolar denominada como desfavorecida pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas – brancos, negros e mestiços. Destaca-se que, em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo – pobres, negros e mestiços – como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado. (VEIGA, 2008, p. 505-6)

Essa condição de inferioridade se refletia na estrutura em que as escolas públicas foram criadas no século XIX: o funcionamento precário das instituições escolares, aliado às condições de vida da população resulta em fracasso escolar, o que reforça a representação da população negra e pobre como menos educável, configurando no total abandono a que foi relegada a população negra brasileira, no que se refere à educação escolar. (VEIGA, 2008)

Zelinda Barros (2015) afirma que a permanência na escola enfrentava vários obstáculos, como a condição de pobreza, o despreparo dos professores e o trabalho infantil. Apesar do peso dos obstáculos, considera que, “a escolarização da população negra neste período possa ser entendida como acesso à educação é ausência de conteúdos que contemplem a história e cultura da população negra, recém-promovida à condição de cidadã” (BARROS, 2015, p.74). Em tal situação de exclusão educacional, as alternativas foram criadas pelos/as próprios/as negros/as, através de fundações de instituições pedagógicas próprias, de cunho educativo, como a Frente Negra Brasileira (FNB)<sup>3</sup>, em 1933, que manteve o Liceu Zumbi dos Palmares, uma escola noturna voltada para o ensino primário, secundário e comercial dos seus sócios. (BARROS, 2015).

Em Pernambuco, havia toda uma participação de ativistas da extinta Frente Negra Pernambucana (FNP) e do Centro de Cultura Afro-brasileiro (CCAB), criados por Vicente de Lima e Solano Trindade, com o intuito de realizar estudos sobre as manifestações culturais negras de Pernambuco, ressaltando seu papel político. Solano Trindade foi um dos fundadores da FNP que, mais tarde, em 1937, se transformou em CCAB. Essa instituição defendia a ideia da educação como estratégia para ascensão social da população negra, pois, só por meio da instrução formal seria possível prepará-la para viver em situação de igualdade com o branco. No bojo das propostas, o CCAB tinha a finalidade de instruir a infância negra, facilitar sua educação, pleiteando o ingresso gratuito para os estudantes pobres, de outros fins. (SILVA, 2008)

Neste cenário nacional e estadual, a ideologia da mestiçagem era, amplamente, fortalecida na década de 1930 e transformada em ideologia estatal por Getúlio Vargas. O mito da democracia racial fez com que o conhecimento crítico sobre as relações étnico-raciais permanecesse à margem da escola. Nilma Lino Gomes (1999) evidenciou a reprodução do mito da democracia racial nas escolas. O pensamento difundido por autores como Gilberto Freyre defendeu que, no Brasil colonial havia harmonia nas relações étnico-raciais, sem o questionamento sobre as hierarquias estabelecidas no país. Atualmente, é possível perceber

---

<sup>3</sup> A Frente Negra Brasileira foi fundada em 1931. Em 1936 se transformou em partido político e sofreu com a repressão e perseguição durante o Estado Novo.

que, as oportunidades não são as mesmas para todos, o que evidencia o racismo impregnado no imaginário social e nas práticas escolares. Sobre esse aspecto, é importante ressaltar que:

o pensamento racista brasileiro vem sofrendo reelaborações de acordo com o movimento da sociedade. Estudos na área da Sociologia e Antropologia demonstram a influência dessas teorias no pensamento brasileiro. Sendo assim, é importante que os educadores e as educadoras reflitam, discutam e atentem para a influência dessas teorias no pensamento educacional. Essa presença ainda é tão forte que foi possível percebê-la nos depoimentos das professoras entrevistadas e no discurso da escola. As teorias racistas apontam para diferentes representações do “ser negro” presentes na sociedade brasileira, as quais continuam ativas no discurso e na prática das professoras até os dias atuais. (GOMES, 1999, p.71-72)

Durante a pesquisa, Gomes ainda constatou um quadro relativamente preocupante, a relação de professoras negras com o processo de manutenção de estereótipos na construção de sua identidade racial e profissional, sinalizando para a emergência do desmonte do discurso racista introjetado por essas mulheres que, inconscientemente, eram recorrentes nos seus discursos. Aníbal Quijano (2005) refere-se à colonização do saber e do poder, uma vez que a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. Sobre a colonialidade do saber, é importante refletir sobre o eurocentrismo, fenômeno responsável pela exclusão dos saberes afro-brasileiros da educação:

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo. (QUIJANO, 2005, p. 126)

Essa dominação fez emergir um sentimento de subalternidade implicado nos discursos proferidos nos espaços escolares, explicitamente identificados nas falas de professores/as, alunos/as e familiares, reforçando a lógica de dominação. Quando Quijano se refere à colonização do saber, apresenta a Europa numa posição de poder privilegiada, para legitimar e difundir conhecimentos, não só no Brasil, mas em demais partes do planeta.

Pensar a educação para as relações étnico-raciais, a partir da desconstrução de narrativas hegemônicas, trazendo para o centro do processo as outras narrativas, rompendo com o silêncio dos povos tradicionais e originários, invisibilizados pelo eurocentrismo, é o maior desafio para uma educação antirracista. A partir do debate promovido por Quijano,

pensar as questões étnico-raciais, para além do conteúdo específico e obrigatório, se torna necessário nas escolas.

Nesse contexto de desafio na construção de uma educação antirracista, em 2016, a Rede Estadual de ensino de Pernambuco oficializou o Plano de Institucionalização do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Rede Estadual de Educação de Pernambuco, como parte das políticas públicas e de ações afirmativas executadas pelo Governo Estadual, seguindo os princípios da transversalidade, descentralização e gestão democrática. Baseado nas Leis 10.639/03 e 11.645/08, o Plano inclui o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, como parte do currículo nas escolas da rede consiste, portanto, em um documento norteador da introdução do ensino da história e cultura africana e indígena nas escolas, no intuito de desconstrução do conhecimento eurocentrado, ao perceber as escolas como espaços interdisciplinares de caráter emancipatório ou decolonizado.

No imaginário social, a escola tem como função difundir conhecimentos, porém, no que tange ao conceito de colonialidade de poder, esse conhecimento tem característica hegemônica e eurocentrada. Hernandez (2005) se propõe ao movimento inverso e decolonial do conhecimento, sobre a identidade africana e afro-americana, a partir da história da África na escola, impulsionada pela Lei 10.639 e do movimento do pan-africanismo que, desde o início do século XX vem tomando formas de resistência em todos os países africanos e que receberam africanos na diáspora africana.

Carrego a esperança que esta escritura suscite críticas, questões e debates capazes de inspirar pesquisas, multiplicando a quantidade e a qualidade de estudos sobre dilemas da contemporaneidade do continente africano. [...] Sobretudo pra dar livre curso à evidência e à crítica das pré-noções, dos preconceitos e das lacunas do conhecimento que alimentam equívocos capazes de divinizar ou demonizar as características culturais próprias da África. (HERNANDEZ, 2005, p.13)

A sala de aula, para a qual Hernandez quer conduzir sua pesquisa, se apresenta como o caminho para uma educação antirracista que, a Lei Federal 1039/03 abriu no enfrentamento da injustiça nos sistemas educacionais do Brasil, em que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileiras, contempla 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, com o objetivo de valorizar a participação do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

## 2.2 Da pedagogia da submissão à pedagogia da resistência: o Movimento Negro

Apesar de declarada a igualdade de todos perante a lei, as populações pretas e pobres foram vítimas de um processo de diferenciação do acesso e permanência na escola, o que significa a existência das desigualdades sociais. Estas desigualdades resultam nas diferentes formas de acesso ao emprego, melhores condições de renda e escolarização formal em todos os níveis. Apropriei-me da expressão utilizada pela pesquisadora Jaci Menezes (2007) “pedagogias da submissão e da resistência”, quando faz um passeio sobre o processo educativo, desde a escravização até a luta pela liberdade, a partir do princípio constitucional de igualdade, para traçar um fio que conduzirá a um panorama histórico das políticas inclusivas e sua dimensão política, social e cultural por intermédio e força do Movimento Negro.

Menezes reforça que, as tentativas de impor um processo de inclusão da população negra, por meio da educação, se mostraram mais excludentes do que inclusivas:

Portanto, a forma de inclusão determinou a exclusão, já não mais a exclusão absoluta como no tempo da escravidão, em que o escravo é excluído até de sua condição humana – é coisa, mercadoria. Mas um “deixar à margem”. Ao estabelecimento de um critério “cultural” para ingressar na cidadania [...] (MENEZES, 2007, p.152. Aspas da autora)

Pautada na ideia de que a desigualdade é um traço estrutural da sociedade brasileira, do ponto de vista de política educacional e estabelecimento do direito à educação à população negra, assim como, também, a inclusão no universo do letramento, a condição de escravidão passa ter os ideários de liberdade pós-abolição. Essa transição é feita a partir da consciência da condição de submissão, na qual havia a inculcação da sua condição de escravo e do papel que devia desempenhar e dos seus deveres, até a construção de instituições pedagógicas próprias para lutar pela sua inclusão na cidadania. (MENEZES, 2007, p 150)

Esta inculcação, segundo Menezes, se dava através da catequese, da religião católica, como através de todo um sistema de punições, de castigos, que demarcavam, perfeitamente, o seu “lugar” de escravo (p.153). O segundo instrumento que balizaria a pedagogia da submissão era a coerção violenta, a utilização sistemática dos castigos, conduzindo para uma obediência absoluta e submissão. O terceiro elemento era a violência institucional, a repressão, através do aparelho policial.

Nesse contexto, persiste a representação social do/a negro/a como intelectualmente inferior ao branco, criando obstáculos para a atuação de homens e mulheres negro/as como docentes. Zelinda Barros (2015) afirma que, as poucas mulheres que conseguiram romper com as barreiras e acenar, como docentes, o espaço escolar, eram identificadas como pardas, escuras e morenas, não com os termos preta ou negra, a fim de demarcar o lugar social ocupado por elas.

Em tal situação de exclusão educacional, a pedagogia da submissão se refletirá na implantação de uma ordem, em que, cada um devia conhecer o seu lugar, consolidando um quadro de desigualdade, que vai fomentar a construção de mecanismos de inclusão através da resistência. É a pedagogia da resistência contrapondo-se à pedagogia da submissão. É no construto dos princípios de liberdade e igualdade que se faz uma relação com as iniciativas próprias da população negra em se permitir organizar espaços e criar instituições educacionais.

Por conseguinte, é importante destacar o papel dos movimentos sociais, em particular, do Movimento Negro, os quais redefinem e redimensionam a questão social e racial na sociedade brasileira, dando-lhe uma dimensão e interpretação políticas. Nesse processo, os movimentos sociais cumprem uma importante tarefa não só de denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira como, também, de reeducação da população, dos meios políticos e acadêmicos. (GOMES, 2017)

Nilma Lino Gomes (1996) ao discutir identidade negra no espaço educativo, como pressuposto para a implementação da lei 10.639/03, aciona Munanga (2004), para explicar a complexidade do debate acerca da identidade, entendido como uma realidade presente em todas as sociedades humanas. Nesse sentido, a articulação entre a perspectiva antropológica e o campo educacional, nos possibilita discutir a escola, enquanto espaço/tempo marcado pelas representações, pelas identidades, pelos rituais, pelas crenças, pelo universo simbólico. Nilma defende que:

a escola não é um campo neutro onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é um espaço sócio-cultural onde convivem os conflitos e as contradições. O racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as. (GOMES, 1996, p. 69)

Nesse contexto, Nilma ressalta que o número de educadores e educadoras que estão voltando à atenção para essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém, ainda não é o

ideal. O debate sobre a educação antirracista precisa enfrentar as teorias e concepções racistas, que encontram na escola, um campo propício para a manutenção das mesmas, com reproduções de discursos introjetados, culturalmente. Por isso, ela defende a necessidade do processo de construção identitária, de uma identidade racial, endossada por Munanga, em 2004, quando ele faz uma crítica à construção de uma identidade nacional brasileira, a partir da mestiçagem, que deve ser construída pela busca da identidade negra na retórica dos movimentos negros. Se não for nesta perspectiva, não parece mais perturbar à classe dominante brasileira, pelo contrário, ela reitera e confirma a democracia racial e nega a existência do racismo. (MUNANGA, 2004)

Ao tratar sobre a educação antirracista, Kabengele Munangare lembra que, a partir dos anos de 1970, o conceito de raça foi substituído pelo de etnia/cultura e o conceito de desigualdade pelo de diferença, o que acarreta num deslocamento para uma situação, em que o racismo se reformula, não precisa mais se amparar no conceito de raça, no sentido biológico, mas nas diferenças dos estereótipos que permanecem no imaginário das pessoas (MUNANGA, 2004). Nesse sentido, abre-se um precedente para a necessidade da construção de uma identidade racial e/ou cultural, que não se mistura com a identidade dos outros, e isso só pode ser feito, através da força mobilizadora dos movimentos negros, que passam a exigir o reconhecimento de sua identidade racial/cultural para lutar por políticas que transformem a realidade do povo negro. O Movimento Negro tem um papel crucial nesse processo, provocando uma tomada de consciência cultural de identidade.

O Movimento Negro Unificado tem um papel central no cenário da luta pelos direitos de pessoas negras. Sua origem remonta a política de articulação dos movimentos sociais e grupos culturais na década de 1970, que teve como objetivo: mudar a estrutura política brasileira na luta contra o racismo, “assumindo pela primeira vez no país um racialismo radical” (GUIMARÃES, 2001, p.132). De fato, o movimento negro apresentou uma agenda de reconhecimento de diferenças raciais e culturais, de política de identidade, de cidadania e de ações afirmativas e compensatórias, forjado pelo quilombismo, uma das matrizes ideológicas que permearam o movimento, amplamente difundido por Abdias do Nascimento. Dentre as ações, em primeiro lugar o MNU:

Recusou a data oficial de celebração da incorporação dos negros à nação brasileira, o 13 de maio, data da abolição da escravidão, passando a festejar o 20 de novembro, dia da morte de Zumbi, que chefiou a resistência do quilombo dos Palmares em 1695; em segundo lugar, passou a reivindicar uma mudança completa na educação escolar, de modo a extirpar dos livros

didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros, instilando, ao contrário, a auto-estima e o orgulho negros; em terceiro lugar, exigiu uma campanha especial do governo brasileiro que esclarecesse a população negra (pretos e pardos) de modo a se declarar “preta” nos censos demográficos de 1991 e 2000; em quarto lugar, reclamou e obteve a modificação da Constituição para transformar o racismo em crime inafiançável e imprescritível, tendo, posteriormente, conseguido passar legislação ordinária regulamentando o dispositivo constitucional; em quinto lugar, articulou uma campanha nacional de denúncias contra a discriminação racial no país, pregando e alcançando, em alguns lugares, a criação de delegacias especiais de combate ao racismo; finalmente, concentra-se, hoje em dia, em reclamar do governo federal a adoção de políticas de ação afirmativa para o combate das desigualdades raciais (GUIMARÃES, 2001, p. 135)

O MNU, desde o início, teve como bandeira, a luta contra o racismo. A princípio, tinha como propósito, a construção de uma consciência e identidade negra, assumir o ser negro e valorizar sua cultura. O MNU, não somente golpeia o mito da democracia racial, como também, introduz uma agenda que alia política de reconhecimento, de identidade, de cidadania e de ações afirmativas (GUIMARÃES, 2001), se expandindo no país, congregando todas as entidades negras, agregando aliados em vários estados brasileiros, pois não foi a única organização negra a atuar no país.

Ademais, o MNU é apenas uma entre as muitas organizações negras que foram fundadas nos últimos quinze anos. Logo emergiram outras organizações, de diferentes matizes ideológicos e políticos, e com diferentes finalidades, entre as quais se destacam entidades culturais, políticas e jurídicas, que têm em comum a luta contra o racismo. (GUIMARÃES, 2002, p.134)

Aqui em Pernambuco, o MNU optou por uma constituição de um grupo autônomo, tendo como proposta a fundação do Centro de Cultura e Emancipação da Raça Negra-CECERNE, e a elaboração de um estatuto. A divergência em torno do entendimento sobre democracia racial originou dois grupos, com ideologias diferentes: um grupo que aderiu ao pensamento de Gilberto Freyre e outro que pensava ser impossível construir uma consciência racial, a partir do pensamento freyreano, cooptando o projeto de negritude de Abdias do Nascimento, o “quilombismo”.

É salutar destacar a importância do MNU-PE, como espaço de protesto e reivindicação de pauta racial, no que tange às diferentes iniciativas criadas para tornar pública a condição do negro e expor o racismo como problema a ser enfrentado em todas as esferas da sociedade. Para tanto, foram criados jornais, que funcionaram para discussões relacionadas às questões raciais. O *Negritude*, foi um boletim informativo do MNU-PE, tinha

como função promover as atividades e o pensamento da entidade. Sua primeira edição data do ano de 1986, período da reabertura política no país, e de reorganização dos movimentos de trabalhadores, índios, mulheres, gays e negros.

Em uma das edições do *Negritude*<sup>4</sup>, o folheto chamava a atenção para as eleições de 1986, período que marca a reabertura política do país, em plena efervescência de organização dos movimentos de trabalhadores, índios, mulheres, gays e negros. Nesse momento político, o MNU-PE, através do jornal, orientou a população negra para o voto no candidato que, realmente, representasse a luta contra o racismo e defesa da pauta do movimento.

Para o MNU-PE, era de extrema importância a escolha de representantes que defendessem as reivindicações negras para o Congresso, pois, significaria um avanço na conquista dos direitos. Firmou-se o caráter político do movimento negro, numa trajetória de participação no debate sobre as políticas públicas voltadas às relações étnico-raciais, em Pernambuco.

O ano de 1988 foi um marco significativo para a população negra do país, o Estado estaria celebrando os 100 anos de abolição, mas a expectativa girava em torno da promulgação de Constituição Brasileira, a qual teve participação de uma bancada negra na elaboração da Carta Magna, que contava, apenas, com quatro parlamentares: Paulo Paim (PT/RS), Edmilson Valentim (PCdoB/RJ), Carlos Alberto Caó (PDT/RJ) e Benedita da Silva (PT/RJ).

A Constituição Brasileira de 1988 torna oficial toda a expectativa pelo estabelecimento da democracia. Além de reconhecer, pela primeira vez, que a sociedade brasileira é multiétnica, a Constituição de 1988, também reconhece as diferentes ‘raízes’ de grupos sociais e étnicos, que devem ter sua forma de viver respeitada.

É nesse cenário de conquista de direitos, que se manifestam mudanças políticas mais sensíveis às questões raciais, a partir do processo de redemocratização brasileira, nos anos de 1990 e 2000. O marco regulatório das políticas afirmativas no campo educacional, especificamente, com relação à educação básica, é firmado com mais veemência, em 2003, ao assumir um compromisso com a valorização da diversidade étnico-racial, o governo Lula deu início a uma Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, com o desafio de “promover a redução das desigualdades raciais”. Nesse contexto, a Lei 10.639/03 tornava obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, em todos os estabelecimentos de ensino, público e privado, abrindo um precedente à visibilidade da diversidade étnico-racial na sala de aula.

---

<sup>4</sup>Boletim *Negritude*. nº 1. Recife, outubro e novembro de 1986. Disponível em: <http://culturadigital.br/mnupe/2015/09/17/jornalnegritude/negritude-no1-1/>

Alheia às discussões e embates do Movimento Negro na construção desta política pública e de todo o processo de luta que o movimento travou na perspectiva da construção de uma educação pautada na diversidade, me vi inserida na disputa de discursos que rompiam com o pensamento hegemônico do ensino brasileiro, no qual fui formada e outro, em oposição a uma lógica estabelecida, abria à construção de uma nova forma de pensar as relações étnico-raciais na escola. Enquanto nos grandes centros urbanos havia uma efervescência dos debates antirracistas, as regiões mais afastadas permaneciam com as ausências dessas discussões. Por isso, que, quando houve a alteração na LDB 9394/96, o que mais se questionou foi o fato de que, apesar destas questões fazerem parte do chão das escolas, elas não estavam preparadas para essa discussão.

Quando o Ministério da Educação (MEC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), em 2004, houve uma articulação com os Sistemas de Ensino das unidades federativas, a fim de implementar políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação ambiental; educação em direitos humanos; educação especial; do campo; escolar indígena; quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Segundo o Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana deveriam ter:

pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação étnico-raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, se relacionar com outras pessoas, notadamente as negras. (Parecer CNE/CP 03/2004;16)

Em 2007, o Governo do Estado de Pernambuco criou o Comitê Estadual de Política de Promoção de Igualdade Racial (CEPIR), que foi vinculado à Secretaria de Assessoramento do Governador e tinha como objetivo, a promoção de articulação social, por meio de ações intersetoriais, como estratégias de enfrentamento à desigualdade e à intolerância étnico-racial, em Pernambuco.

Considerando que, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, alterou os artigos 26-A e 79-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial a

obrigatoriedade da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e da Educação das Relações Raciais em toda a educação básica (pública e privada), foi criada uma nova estrutura voltada para os segmentos discriminados deste estado, fazendo uma política diferente para os diferentes. Atualmente, as políticas públicas de promoção da igualdade racial, vivenciam uma nova história em Pernambuco, a partir das demandas do Movimento Negro e dos Povos e Comunidades Tradicionais.

Com vigência de 2016 a 2017, o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial (COEPIR), aprovou o 1º Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial, com o objetivo de monitorar e avaliar as Políticas de Ações Afirmativas, viabilizando as diretrizes de enfrentamento ao preconceito, racismo e intolerância religiosa. Para a construção deste documento, foi formado um grupo de trabalho, em 2015, através do decreto nº 42.480, e, desde o início de 2016, que a Secretaria Executiva de Segmentos Sociais através da Coordenadoria de Igualdade Racial de Pernambuco, realizou várias reuniões com o Conselho Estadual de Promoção da Igualdade Racial – COEPIR-PE, e encontros de escutas dos Povos e Comunidades Tradicionais (Matriz Africana e Ciganos), e Movimentos Sociais Negros. Além disso, foram realizadas reuniões do Fórum Estadual de Gestores da Política de Igualdade Racial-FOGEPIR, totalizando 10 reuniões, entre a Sociedade Civil e Poder Público.

As discussões giraram em torno da análise dos indicadores sociais, as propostas foram resultantes das contribuições de diversos agentes envolvidos (militantes, estudiosos, gestores), que atuam nas mais diferentes áreas relacionadas às questões étnico-raciais (cultura, religiosidade, educação, políticas públicas, saúde, juventude, mulheres), com os objetivos de construir o Programa Estadual de Combate ao Racismo Institucional-PCRI, criar o Fundo Estadual de Promoção da Igualdade Racial e fortalecer os mecanismos sociais para que, negros, negras e as comunidades e povos tradicionais possam enfrentar e superar a situação de violência e/ou discriminação, dentre outros. (SEMAS/2016)

O documento abrange todos os segmentos sociais e institucionais, no qual as suas ações estarão sujeitas ao monitoramento e avaliação dos órgãos responsáveis, como o FOGEPIR, políticas públicas, executadas pelas oito secretarias que compõem o Conselho de Igualdade Racial do Estado-COEPIR, em parceria com o Fórum de Gestores de Promoção da Igualdade Racial-FOGEPIR e as demais secretarias estaduais.

Esta iniciativa foi importante para as políticas implantadas no seguimento da Educação do estado de Pernambuco, para as questões étnico-raciais nas escolas públicas estaduais. Dentre as ações previstas neste documento para a Educação, tendo como premissa o resgate das dívidas históricas que, a sociedade contemporânea possui com determinados

grupos que, em dado momento, foram alvo de perseguições e discriminações infundadas, sejam elas decorrentes de motivos raciais, étnicos, religiosos, de gênero e outros, quero destacar estas, que fomentam a discussão desta pesquisa:

- Instituição do Fórum de Educação e Diversidade Étnico-racial, de Pernambuco, constituído por representantes do poder público e da sociedade civil, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento das políticas públicas de educação das relações étnico-raciais, propondo, discutindo, sugerindo, estimulando e auxiliando a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08;
- Publicação da instrução normativa nº 004/2011, que orienta os procedimentos para o desenvolvimento das Diretrizes Curriculares Nacionais relativas à educação das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, no âmbito das escolas do sistema estadual de ensino;
- Aquisição e provimento para as bibliotecas escolares e salas de leitura e salas de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial;
- Inclusão da temática nos processos de formação continuada de professores, realizados pelas gerências da secretaria Executiva;
- Inclusão da temática nos parâmetros curriculares na sala de aula do componente curricular de história;
- Inclusão do eixo temático prática pedagógica e as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, no caderno de orientações pedagógicas para a educação em direitos humanos;
- Criação do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais na Gerência de Políticas Educacionais de Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Cidadania. (SEMAS/PE)

Três pontos das ações previstas no Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial foram a mola propulsora para a construção desta pesquisa: o primeiro se refere à aquisição de materiais didáticos e paradidáticos sobre a temática étnico-racial. As escolas públicas de Pernambuco receberam um material pronto, com sugestões de como trabalhar essa temática, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio, de autoria do pesquisador Roberto Benjamin, professor da Universidade Federal de Pernambuco (UFRPE), membro da Comissão Pernambucana de Folclore e Comissão Nacional de Folclore do Brasil, autor de pesquisas e livros no campo do folclore pernambucano. O volume 1 da coletânea, intitulado *A África Está em Nós* (2004), chegou às escolas, em um quantitativo simbólico para ser utilizado como fonte de pesquisa.

Neste livro, Roberto Benjamin tem a preocupação de abrir o volume com dois poemas de Solano Trindade, escritor negro pernambucano pouco conhecido e ausente nas aulas de Língua Portuguesa. Com essa abordagem, o autor conduziu o estudo, a partir do reconhecimento identitário como pessoa negra e sua ancestralidade no poema “Sou negro”

(1961), onde pudéssemos nos perceber como herdeiros e herdeiras daqueles e daquelas que vieram antes de nós, atravessando o Atlântico, o outro poema se chama “Navio Negroiro” (1997), sobre a diáspora africana, apresentando a África, antes e depois da colonização, esta que, não está no imaginário dos estudantes e também de professores e professoras.

Além disso, percebe-se uma preocupação do autor de fazer um resgate dos elementos culturais de Pernambuco, do cais ao sertão<sup>5</sup>, que foram herdados da África, fazendo um recorte das religiões de matriz africana e a incorporação dos aspectos culturais de outras etnias nas manifestações populares de Pernambuco. A trilha que o autor segue nesta obra, conduz às manifestações de resistência, como os quilombos coloniais e os quilombos urbanos, da escravidão à construção da identidade afro-brasileira.

Porém, esse material apresentava-se com um foco numa abordagem mais folclórica do que crítica e afirmativa. Talvez esse aspecto estivesse presente nos outros volumes que não tivemos acesso, deixando uma lacuna a ser preenchida para que as ações previstas no Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial fossem realizadas com sucesso.

Os outros dois pontos suscitados nas ações e que fazem parte da construção dessa pesquisa, se referem à inclusão da temática nos parâmetros curriculares na sala de aula do componente curricular de história e a inclusão da temática nos processos de formação continuada de professores, realizados pelas gerências da secretaria Executiva.

Portanto, como professora de História da rede pública de Pernambuco, estou totalmente envolvida nessa pesquisa, encarnada nessa escrita, comprometida com o debate sobre as alternativas em relação ao processo formativo contínuo de professores e professoras de História para as relações étnico-raciais na escola, na promoção de uma educação antirracista. Diante da perspectiva identitária, que fomentou o debate dos movimentos sociais negros, proponho um debate sobre abordagem formativa com um olhar para a diferença.

### 2.2.1 Identidade e Diferença, convivendo no mesmo espaço.

A Iyá-mi que habita o universo mítico e místico remete-me ao poder da vida e da morte, de lembrar que, está em minhas mãos a decisão de deixar viver ou não, pois precisei me permitir acionar elementos necessários para forjar uma nova forma de pensar a formação de professor distinta daquela que concebi como única possibilidade, ao entrar no Mestrado

---

<sup>5</sup>Expressão popularmente utilizada para abranger todo o território do estado de Pernambuco, do cais, região litorânea, ao sertão, o interior.

Profissional em Educação e Diversidade/UNEB, explícita na apresentação do meu anteprojeto. Decidi pelo novo, sem a pretensão de matar o velho, nem o abandonar, pois, pretendo transitar no deslocamento de Bhabha (1998), na perspectiva de elaboração de novos conceitos.

A necessidade de uma educação plural sempre fez parte das minhas inquietações, em parte, pelas experiências particulares que conduziram minha vida profissional por décadas. Inicialmente, apoiei-me na ideia de uma sociedade multicultural, que não abria espaço para a diversidade, sem nunca discutir singularidades e traços distintivos. As semelhanças levam a uma coletividade que, até então, deveria ser fortalecida em nível de políticas antirracistas, que a priori, a lei 10693/03 teve esse arcabouço.

A partir da observação das salas de aula que adentrei com os estudantes que convivi e que ainda convivo, encontro semelhanças com situações que experimentei em tempo de escola, enquanto estudante, eu me vi na coletividade e isso se reflete na minha prática pedagógica. Hoje percebo que comecei a criar projetos em momentos específicos para abordar as questões raciais na sala de aula, “momentos estanques” para debater sobre racismo, planejar ações, campanhas, na perspectiva de que tudo estava sendo feito, e que nunca foi feito comigo. Contudo, só isso não é suficiente para construir uma cultura antirracista na escola, é necessário um olhar diferenciado, assim como Vanda Machado defende:

Ao longo da caminhada pela vida, aprendi, constatei e, principalmente, senti que as crianças negras carecem de um olhar diferenciado. Um olhar que contemple a sua beleza do jeito como ela é. As crianças negras crescem tomando tapas na alma. Não fomos rainha do milho. Não fomos rainha da primavera. Votávamos em rainhas que não nos representavam: rainha do milho, rainha da primavera, rainha do grêmio. A eleita era sempre uma menina que não tinha nenhuma obrigação de se incomodar com a nossa agonia. Era uma situação naturalizada. Também nunca percebi que eu não podia ser anjinho porque o meu cabelo não balançava. (MACHADO, 2013, p. 34)

No esforço de produzir o sentimento identitário para fortalecer o coletivo, as primeiras experiências de abordagem da lei 10639/03 foram estabelecidas de forma superficial, sem adentrar nas especificidades dos povos originários da África, nem tampouco dos afro-brasileiros. A partir da constatação destas primeiras experiências, hoje, após a leitura de autores como Deleuze, entendo que, o fato de estarmos juntos pressupõe uma identidade, o que faz como que nós sejamos os mesmos, porém, proximidade não é identidade, cada ser deve ver sua própria identidade sendo só uma diferença entre as diferenças (DELEUZE, 2000,

p.63). Em meio às diferenças, há uma questão crucial, que Deleuze atribui ao eterno retorno, que podemos aprender a se desprender, a se desprender de si, deixar de sermos os mesmos.

Deixar de sermos os mesmos é um movimento que provoca a transformação da visão do indivíduo sobre se si mesmo. Isso foi fundamental para a minha formação profissional e crescimento pessoal. Nesse sentido, surgiu um sentimento de inconformismo da que se desenhou nas escolas para a implementação da lei inicialmente, e mais tarde no enfrentamento das dificuldades advindas na busca de alternativas para criar um novo sentido para a educação antirracista.

Em meio aos debates políticos sobre raça e racismo, vivenciei as questões raciais no cotidiano. A discussão sobre o tom da pele me acompanha até hoje, onde o tratamento se diferencia e as expressões de surpresa são constantes quando me reconheço e me autoafirmo negra. A negação desse reconhecimento se reverberou na apropriação de termos como morena clara de cabelo cacheado, o que estabeleceu nesse contexto o antagonismo entre a prática de discriminação pela cor que sempre enfrentei e a resistência em aceitar a cor na qual me reconheço muito presente nas relações construídas ao longo da minha vida.

Quando criança, minha cor, meu cabelo, foram marcadores essenciais de não sentar na cadeira da frente na sala de aula, de não ser chamada para abrir os desfiles cívicos, nem representar papel como protagonista em apresentações da escola. O máximo era segurar um cartaz na sala.

Esta condição de invisibilidade imposta culturalmente, a simbologia do lugar que me foi atribuído durante a adolescência, se apresentou como espaço de disputa, onde alguns grupos precisam se anular diante dos valores impostos por grupos dominantes. Neste cenário de conflitos, precisávamos buscar estratégias de sobrevivência, de resignificação da própria identidade, num processo de deslocamento cultural. Bhabha (1998) usa a expressão *babel no penhasco* para explicar o deslocamento cultural e a discriminação social presentes nas realidades culturais onde os sobreviventes políticos tornam-se as melhores testemunhas.

Então, discutir sobre a articulação social da diferença na perspectiva da minoria conferida pela autoridade do hibridismo cultural, me fez perceber que podemos aprender com as rupturas que a diferença pode levar, e que a reescrita feita através da periferia de poder se apresentar de forma individual, de forma singular, de acordo com o pensamento deleuziano, supondo um formigamento de diferenças.

A diferença tem sua experiência crucial: toda vez que nos encontramos diante de/ou uma limitação, diante de/ou uma oposição, devemos perguntar o que tal situação supõe. “Ela supõe um formigamento de diferenças, um pluralismo de diferenças livres, selvagens ou não

domadas, um espaço e um tempo propriamente diferenciais, originais, que persistem através das simplificações do limite e da oposição”. (DELEUZE, 2000, p.57)

Nas produções acadêmicas, não é raro encontrar um tratamento da teoria afastada das experiências pessoais. As leituras realizadas durante o Mestrado permitiram usar as lentes teóricas para olhar para a minha trajetória, atravessada por questões étnico-raciais. Fui criada na zona rural do distrito de Barreiras, que pertencia ao município de Petrolândia/PE. Cresci em uma residência situada no conjunto de quatro casas, em frente a um estábulo, onde os bois e cavalos eram levados para o descanso e comida. Alguns moradores cuidavam do gado, outros eram vigilantes dos prédios onde funcionavam os escritórios da empresa, uma estatal que prestava serviço em todo o vale do São Francisco.

Quando me recordo da infância, identifico realidades semelhantes, as quais representariam as famílias de uma única forma, levando em consideração algumas categorias: classe, cor, etnia. Porém, ao retomar o trajeto que cada família percorreu ao longo dos anos, percebo que, a representação não explica as transformações que ocorreram, porque, “a representação deixa escapar o mundo afirmado da diferença. A representação tem apenas um centro, uma perspectiva única e fugidia e, portanto, uma falsa profundidade; ela mediatiza tudo, mas não mobiliza nem move nada”. (DELEUZE, 2000, p. 63)

Deleuze e Guatarri utilizam os conceitos de concepção e afecção para explicar porque as representações não nos afetam. A semelhança destas realidades se mostra como aquele quadro decorativo de paisagem pintado à mão, na parede da sala de muita gente simples, com paisagens pitorescas, distantes da nossa realidade, mas que despertavam várias sensações. São as sensações que vão determinar se fomos afetados ou não. Se a semelhança pode impregnar a obra de arte, ela é o percepto, o afeto (DELEUZE; GUATARRI, 2002). O que isso significa? A semelhança não nos afeta se não despertar sensações:

Este algo só pode ser precisado como sensação. É uma zona de indeterminação, de indiscernibilidade, como se coisas, animais e pessoas [...] tivessem atingido, em cada caso, este ponto (todavia no infinito) que precede imediatamente sua diferenciação natural. É o que se chama um afecto. (2002, p.225)

A casa da minha primeira professora era de barro, de chão batido, mas que emanava um cheiro de saber, onde aquela mulher, negra, se movia suavemente na sua magreza pela sala onde um tanto de crianças ficavam sentadas aprendendo as primeiras letras com o caderno apoiado no banco de madeira. A casa sempre estava de porta aberta durante o dia e

toda a meninada era levada para a escola de Dona Garida, como a chamávamos. Para mim, Garida era suficiente. Um corpo negro, uma casa. Um cenário que foi capaz de me conduzir pelas reflexões filosóficas de Deleuze e Guatarri (2002) sobre as sensações que estas lembranças provocaram, como forças, num composto de sensações, assim como a carta que Ângela Figueiredo escreveu para Judith Butler em 2015 provocou em mim:

Para eles, o racismo no Brasil é pior do que o existente nos Estados Unidos, já que aqui as desigualdades sociais caminham lado a lado com o discurso da democracia racial e da mestiçagem, o que dificulta, sobremaneira, que os negros e mestiços no Brasil tenham consciência da sua condição social estar relacionada à sua condição racial e, conseqüentemente, assumirem a identidade negra. (FIGUEIREDO, 2015, p.155)

Ao lê-la, compreendi que minha condição social estava agregada à minha cor, que era a cor do meu pai. Minha escolaridade estava atrelada à condição racial, pois, se não tivesse uma professora na comunidade ensinando as primeiras letras, me juntaria à grande massa de crianças analfabetas do país, pois, o analfabetismo tem cor e classe social. Minha infância foi vivida numa comunidade afastada, espaço rural, um lugarejo de poucas casas, conhecido como “estábulo”, porque, na verdade fazia parte de um conjunto de casas usadas, em outras épocas, como moradia para os trabalhadores de um estábulo de animais dos proprietários que ali moraram. Um espaço pluralista, onde os modos de existência implicavam valores, sem qualquer ideia de julgamento. Na medida em que lia a carta de Ângela Figueiredo, os cenários desta infância iam se configurando em minha memória, provocando sensações e deslocamentos.

Sensações e afetações compreendidas durante o processo de escrita destas memórias, me conduziram a uma dimensão de movimentos e conexões nunca antes permitidos, talvez, pelo fator de limitação epistemológica, o que justificou minhas idas e vindas ao pensamento rígido, enraizado dos conceitos apreendidos. Compreender-me no movimento de reação, ao que percebo ou sinto, foi descobrir como a trajetória de vida do meu pai o afetou de forma muito direta, e me afeta, porque, sua forma de negar a ordem estabelecida produziu forças para a transformação de sua realidade. Como meu pai fez isso, percebo agora, escrevendo um pouco sobre ele.

Meu pai é um homem negro, de família miscigenada, constituída de 10 filhos - 8 homens e duas mulheres - tem um tom de pele mais escura de todos e todas. Ele foi o primeiro da família a concluir o ginásio, se recusando à vida de agricultor para a qual seria destinado. Depois de casar e ter filhos, meu pai foi à escola. Era o MOBRAL chegando ao

interior, nos espaços rurais, direcionado aos jovens e adultos não escolarizados, o suficiente para ler, escrever e calcular. Seu José era um deles, trabalhava como vigilante durante o dia e frequentava a escola à noite, numa sala adaptada no estábulo.

A negação é a diferença vista de baixo (DELEUZE, 2000), e neste momento, entendi que, o passo que meu pai deu em se recusar a ser o que se destinava aos homens da sua família criou uma diferença em si mesmo, porque:

a negação é a diferença, mas a diferença vista do menor lado, vista de baixo. Ao contrário, endireitada, vista de cima para baixo, a diferença é a afirmação. Mas esta proposição tem muitos sentidos; que a diferença é objeto de afirmação; que a afirmação mesma é múltipla; que ela é criação, mas também que deve ser criada, afirmando a diferença, sendo diferença em si mesma. (DELEUZE, 2000, p.62)

E mais, foi importante perceber que há uma afetação, tanto para ele, quanto para mim, pois, só se atinge o percepto ou o afecto, como seres autônomos e suficientes, que não devem mais nada àqueles que os experimentam ou os experimentaram (DELEUZE; GUATARRI, 2002, p. 218). Foram essas afetações que possibilitaram uma maior compreensão do que sou, sem comparar ou se assemelhar-me aos outros, porque, num universo plural, sou a singularidade, e as singularidades formam a universalidade, pois, é próprio de cada diferença passar, através de todas as outras e de se "querer" ou de se reencontrar através de todas as outras. (DELEUZE, 2000).

Quando a escritora mineira, Conceição Evaristo descreve as relações entre os excluídos nos becos da favela em que viveu toda a sua infância, as memórias de uma vivência de exclusão, das pessoas que habitavam o estábulo vêm de forma muito natural e dolorida, desde as andanças para a casa de D. Garida, para apreender as primeiras palavras até o caminho do grupo escolar para estudar no primário. Andávamos por horas até chegar à escola, uma distância amenizada nos dias em que meu pai estava de folga e nos levava de bicicleta, eu e minha irmã mais nova. No final do dia, esperava no portão, para o retorno para casa.

Maria-Nova, personagem do livro "Becos da Memória", de Conceição Evaristo, materializou-se na menina que cresceu ouvindo o pai ressaltar que, o melhor caminho para sair da pobreza era a educação, e a escola seria o espaço para mostrar que somos capazes, apesar de estar tão distante da minha realidade. No entanto, as relações que se desenrolaram na sala de aula e fora dela, os professores e professoras com suas iniciativas ou ausência delas, no combate e na manutenção das estruturas raciais, me inquietavam.

O lugar que ocupei em todo Ensino Fundamental na minha sala de aula, na terceira fileira, simbolizava meu lugar na sociedade. Se a professora estivesse sentada, não seria possível me ver, eu era pequena, franzina, e os outros estudantes maiores estavam sentados à minha frente, afinal, eram filhos de engenheiros, médicos, enfermeiros. No fundo da sala, a partir da terceira fileira, os filhos dos trabalhadores de nível e funções "inferiores".

Essa lógica de polaridades (superior-inferior) estabelecida, historicamente, só poderá ser discutida se trabalharmos no campo da diferença cultural, num processo de desconstrução da hierarquia imposta, no poço da escada (BHABHA, 1998). Bhabha usa essa expressão para reafirmar que as disputas culturais estão postas na linguagem, mas não precisam ser polarizadas, porque, estão convivendo nos mesmos espaços, indo e vindo, de um extremo a outro. O poço da escada é o lugar de interação destas culturas, uma espécie de interação simbólica que constrói a diferença entre o superior e o inferior, num movimento temporal, e esta passagem pelo poço evita que as identidades se estabeleçam em cada extremidade, em polaridades primordiais.

Numa educação antirracista, segundo Bhabha, a escola pode circular no entrelugar, onde diferentes culturas disputam seus espaços, sem, contudo, haver hegemonia, onde possam ser elaboradas estratégias de subjetivação, singulares ou coletivas (BHABHA, 1998, p. 298). De acordo com Bhabha, essas culturas ficam se digladiando, algumas se impondo, disseminando seus valores culturais, enquanto, outras vão resistindo. Ele afirma que, no mundo pós-moderno não se aceita polaridades identitárias, pois, as culturas são resultantes de deslocamentos. Portanto, o deslocamento da diversidade cultural para a diferença cultural produz uma cisão, a criação de um espaço híbrido.

García Canclini (2011) define hibridização, como processos socioculturais nos quais, estruturas ou práticas discretas, que existam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas e práticas. De acordo com esse conceito, a nossa sociedade em seus aspectos culturais e de processo de formação social, é híbrida, é a mestiçagem, é o sincretismo, a transculturação. É o que está posto, uma sociedade forjada por deslocamentos que se constituiu pela combinação de elementos linguísticos, culturais, políticos, ou seja, a partir das negociações culturais, foram gerados outros modos de viver, conviver e sobreviver.

A hibridização de Bhabha é uma negociação constante, que gesta e pari a diferença. "reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos na lápide fixa da tradição" (BHABHA, 1998, p. 20), este espaço de resignificação apresentado, só existirá, através da negociação, que é própria do processo de significação. Pensar a educação antirracista, na perspectiva da diferença é, acima de tudo, caminhar pelo local deslizante, questionar por que a diferença

nunca foi ressaltada numa sociedade concebida como miscigenada e multicultural. Por que é tão difícil para a escola uma educação para a diferença?

A estas questões, Macedo (2006) argumenta que, os projetos conservadores liberais e multiculturais, criados para lidar com a diferença cultural, tratam a diferença como diversidade, não conseguindo, dessa forma, responder, como se propõem às demandas de uma sociedade multicultural. Quando falam em multiculturalismo, como descrição ou em multicultural, como termo qualificativo, os autores estão tratando de algo que não é novo. Sociedades multiculturais sempre existiram, desde as primeiras diásporas com migrações de povos (e, portanto, de culturas), causadas por tragédias naturais ou por motivos políticos e religiosos. (MACEDO, 2006)

Ainda que esses povos tenham migrado ao longo de toda a história, em algum momento, essas culturas se cruzaram, como um processo de corpo coletivo. Os deslocamentos humanos se fundem com os deslocamentos culturais pelo fato de que, esses homens e mulheres levam consigo o material e imaterial para outras regiões. A necessidade de se criar uma ideia de homogeneização, a partir da imagem do mestiço, foi, amplamente, divulgada e defendida através do princípio do nacionalismo.

Nessa luta política, Clívio Pimentel Júnior; Maria Inês de Carvalho e Roseli Sá apoiam-se no estudo pós-estrutural e pós-colonial desenvolvido por Bhanha para defender que, estar neste espaço deslizante é aceitar o convite à compreensão às práticas de sentido do outro, em meio aos jogos políticos e atos de poder envolvidos na significação do mundo (PIMENTEL JUNIOR; CARVALHO; SÁ, 2018). Isto significa que, a desestabilização dos processos escolares é essencial para o debate sobre currículo e um posicionamento da diferença, pois:

[...] de modo amplo, atuar nessa defesa significa, ao nosso ver operar em torno da defesa da existência compulsória do incontrolável nos processos prático-simbólicos em educação, daquilo que por mais criteriosamente vigiado, não poderá ser contido: a tradução deslizante o caráter pedagógico-performático criador de toda enunciação simbólica, o acontecer da negociação na prática. (2018, p.35)

A escola é um espaço para onde convergem as múltiplas identidades, que se abre para o que vem de fora. Nessa perspectiva, Macedo (2006) tem discutido sobre um currículo que permita emergir a diferença, numa proposta de currículo, como espaço-tempo cultural, assim, a autora questiona a ideia de centralidade do conhecimento como categoria estruturante da teoria de currículo.

Entendo que, essa aproximação tem dificultado a compreensão da dinâmica do currículo, como cultura e prejudicado a análise da diferença no interior do espaço-tempo da escola e do currículo. “Não me parece produtivo assumir que esse espaço-tempo é um lugar de confronto entre culturas com lados definidos, nem que se deve optar por este ou aquele lado” (MACEDO, 2006, p.287). Não é um espaço-tempo qualquer, Macedo está se referindo ao currículo escolar, na produção do conhecimento no espaço escolar imbricado nos sujeitos em seus processos educativos. Um currículo, como prática de enunciação cultural, como afirma Pimentel Junior:

A significação do currículo como prática de enunciação cultural, marcada por uma produção sempre irregular e incompleta de sentidos, permite abalar o delineamento absoluto de horizontes de formação, isto é, a tentativa de enquadrar identidades em perfis fixos. Nessa teoria, a cultura, o currículo e o conhecimento escolar deixam de ser coisa, objeto pronto e fixado, selecionado a partir de um repertório mais amplo para fins de compartilhamento com sujeitos, e passam a ser a própria prática de significação do/no mundo. (PIMENTEL JUNIOR, 2019, p.23)

Pensar num currículo que acolha a diferença é atribuir o caráter híbrido, reconhecendo a produção de sentidos no terceiro espaço, (BHABHA1998) em meio a um jogo de disputas, lançando mão de uma constante negociação, em que: “para pensar a diferença, passo a tratar, portanto, do currículo, como espaço-tempo híbrido, de fronteira entre culturas que se legitimam de forma diferenciada” (MACEDO, 2006, p. 290). Isto significa que, para as negociações que se configuram no chão da escola, é urgente e necessária uma reflexão acerca do processo formativo dos professores e professoras para as relações étnico-raciais, na perspectiva da diferença, que ultrapassam os trâmites da formação inicial.

Ao remeter-me à questão formativa, que é o ponto primordial desta pesquisa, pensei na autoformação, como estratégia de formação de professor e professora para as relações étnico-raciais na escola, sugerindo um aporte que possibilite nos perceber na rede de negociações desde que nascemos e que podemos aprender ou não com nossas experiências. Pensar em dispositivo metodológico que possibilite o encontro conosco, mesmo através das lembranças, dos relatos de experiências, nos percebendo na teia da educação antirracista como professor e professora de História.

### **CAPÍTULO 3 – “Caminhos de pedras e flores”**

De forma poética, usei a expressão de autoria de Conceição Evaristo como nome do capítulo porque se refere à remoção de todas as pedras que encontramos no caminho, com a esperança que não estanca os nossos sonhos. As flores são, pois, os sonhos esparramados que adubam a vida, multiplicam os motivos da viagem. (EVARISTO, 2017). O caminho percorrido entre as narrativas e relatos é o que fomenta este capítulo, onde trato sobre o movimento entre a narrativa e o debate nesta proposta de autoformação, na perspectiva da autobiografia, como processo formativo numa educação antirracista, para professores e professoras de História, a partir da diferença. Para tanto, pude levantar alguns pontos essenciais à construção deste capítulo: ausência de uma formação específica para o trato das questões étnico-raciais, a autoformação como possibilidade de formação continuada, provocando um debate sobre a autobiografia como recurso formativo, provocando um debate no campo metodológico, a partir do conceito de otobiografia de Jaques Derrida (a forma da escuta, do ouvido) e a escrita de si, de Judith Butler.

Tomei a lei 10.639/03 como marco para tratamento das questões étnico-raciais na educação, considerando que, a principal preocupação dos professores e professoras sempre foi a ausência de uma formação específica para trabalhar estas questões no chão da escola. Em 2008, essa lei foi alterada e a obrigatoriedade, estendida para contemplar as questões indígenas pela Lei 11.645/08.

Naquele momento, o corpo docente das escolas de educação básica não tinha acesso ao material didático que contemplasse os aspectos estabelecidos na legislação educacional. Por conseguinte, no ano de 2006, foram criadas as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (MEC, 2006), para subsidiar o trabalho docente sobre alguns aspectos que deveriam ser abordados, porém, cabia ao professor, o trabalho de levantamento e sistematização de materiais para subsidiar as suas aulas.

O que se percebeu foi que, apesar da legislação ser um marcador importantíssimo para esse debate, o processo educacional não acolheu a educação das relações étnico-raciais de forma mais efetiva, por conseguinte, as leis não conseguiram criar possibilidades de uma resistência na prática, porque se faz necessário uma educação antirracista, acima de tudo. O racismo, muito presente na realidade educacional brasileira, dificulta a abordagem das questões étnico-raciais na escola.

No momento em que me propus a abordar a formação de professores e professoras para uma educação antirracista, vários caminhos foram surgindo, se cruzando em

determinados momentos, na perspectiva de tomada de decisão sobre qual o caminho a seguir, mas que, ao beber da fonte dos saberes afro-brasileiros e indígenas, me senti à vontade para conduzir uma pesquisa com um olhar para a autoformação, através do exercício de reflexão de suas trajetórias, das suas narrativas, sem a pretensão de afirmar aqui se é o caminho certo, mas para suscitar outras possibilidades de formação docente.

Ao longo desse capítulo trato da minha autoformação na trajetória de pesquisa dialogando como professora de História, a qual foi possibilitada por vários modelos instituídos de formação, da inicial à formação continuada, institucional. Foi necessário se pensar em um tipo de formação que permita analisar, reinventar e tentar responder diante de situações ou decisões tomadas na interação diária, as quais poderiam contribuir para uma educação antirracista.

A formação docente sob a perspectiva da autoformação foi o caminho trilhado para esta pesquisa por apresentar dois conceitos relacionados: auto e formação, pressupondo uma formação que transcende o individual, mas numa concepção subjetiva, na relação com o outro e com as questões ambientais, políticas, sociais de sua trajetória profissional, a priori. Pensar na formação a partir da relação do encontro, do signo e do afeto (DELEUZE, 2010). Uma formação que se abra para a experiência, para a escuta.

Considerando a autoformação como apropriação do aspecto formativo que confere ao professor e à professora autonomia da formação continuada, partimos para o debate sobre o método a ser utilizado para este fim, no qual o docente tem o lugar central no seu processo formativo. Para tanto a autobiografia se apresentou como método e o trato com as narrativas apresenta relevância para o campo educacional, na trilha da investigação é estabelecida a partir de si. Jaques Derrida propõe o conceito de “otobiografia” para falar da importância de dar ouvido às vivências que tomam a palavra nas expressões humanas. Para ele, só artificialmente podemos separar um texto da vida de seu autor.

O texto que Derrida proferiu numa Conferência na Universidade de Virgínia (Charlottesville) em 1976, alusivo à Independência dos Estados Unidos, fala sobre vida e morte, direcionada ao aspecto da mortalidade através da escrita de si. Numa metáfora entre o biológico e o biográfico, Derrida, afirma que o autobiográfico está relacionado à descrição para si mesmo:

Esse relato que enterra a morte e salva o salvo como imortal, ele não é autobiográfico porque o signatário conta sua vida, o retorno de sua vida que passa como vida e não como morte; mas porque essa vida ele a conta para si, ele é o primeiro senão o único destinatário da narração. (DERRIDA, p. 41)

Para Derrida há todo um jogo entre o que houve e o que se ouve, entre o que há e o que é dito, entre o que é dito e o que penetra no ouvido, e entre o que é ouvido e o que é simbolizado. Otobiografia significa ouvir a biografia, ouvir a história de vida de uma pessoa, considerando a *differancé* entre o que é dito e o que é ouvido. Há uma relação entre quem fala e quem escuta quem escreve e quem lê entre quem viveu e quem contempla. Na pesquisa autobiográfica firma-se uma aliança, uma espécie de acordo, pois não se pretende uma coleta de dados, e sim uma negociação de significados e de intencionalidades.

É com esse respaldo que Silas Borges Monteiro, em 2004 empregou o conceito de otobiografia de Derrida e transformou em método nas pesquisas em educação ao analisar processos formativos no curso de licenciatura em Pedagogia. Para ele:

ouvir a história da vida de uma pessoa, neste contexto, não é mera captação acústica, mas busca de significados nos textos autobiográficos. Para ouvir as vivências, o ouvinte não pode ser passivo, sem intencionalidade. Antes, deve procurar a vida que pulsa nos textos e, principalmente, “captar melhor o que quer essa vida ouvida” (MONTEIRO, 2004, p.73).

De acordo com Monteiro, ouvir a história de vida é procurar a vida que pulsa nos textos, e antes e mais nada, ouvir as vivências é estabelecer diálogos nas negociações entre as possibilidades e os limites da escrita otobiográfica, por isso o empenho em ouvir as experiências toma aqui o caráter de método. O que conduzirá todo o texto é a metáfora da escuta.

Otobiografia permite aproximações para além dos tratamentos estatísticos, das análises de discurso, das tabulações de recorrências ou outros procedimentos que o sejam. Não se procuram as recorrências, pois só com elas é que podemos dar tratamento estatístico. Abro-me às diferenças, ao intempestivo, à assinatura. (MONTEIRO, 2007, p. 481)

Quando concebi a narrativa autobiográfica como instrumento formativo, visualizei um leque mais amplo e mais livre, que pudesse apresentar um cenário de dúvidas, de reações, de possibilidades porque o principal ponto desta pesquisa é pensar numa formação que não coloque o professor e professora num determinado enquadramento, que limite e impeça uma análise que aproxime de todas as possibilidades de relação com o mundo. Pereira, (2004) afirma que ao viver afetamos e somos afetados por tudo o que está vivo e que constitui a subjetividade do sujeito. Para ele, a subjetividade do sujeito é trabalhar um limite que não pode ser impeditivo, pois

um sujeito-pessoa é um território existencial que, limitado por uma contingência, responde a uma representação que ele se faz do que ele mesmo vive. Esse sujeito, enquanto autor do mundo, também se representa o que vive, enquanto vive. Essa representação que ele se faz acaba por tornar-se a matriz do seu olhar. (PEREIRA, 2004, p.44)

A ideia de Pereira se concentra em achar caminhos nos processos de formação de professores (as), caminhos que contribuam para relevar a formação profissional indissociada da produção da subjetividade.

Onde as memórias acionadas ultrapassem os limites do espaço escolar porque a nossa construção social, cultural impacta no que somos como profissionais e respondemos com nossas ações num movimento contaminado pelo que somos, ainda que não consigamos dar relato.

Na medida em que ocorrem as relações do professor e da professora com as pessoas, com o contexto histórico-cultural, com a convivência e sociedade, com a escola, por exemplo, há um acontecer que foge ao controle, que não precede, mas ocorre, e experimentamos. E nos formamos nestas relações, pelas experiências que formam o que somos imbricados nos infinitos contextos vivenciados. (SÁ; CARVALHO, 2016).

O acontecer de uma aula de História pode ser uma experiência formativa? Maria Inez Carvalho (2008) diz que sim, ela defende a ideia de que toda experenciação que apresente as características de singularidade, ecológica, telúrica e estética, é uma experiência, rememorando o episódio percebo que pude foi um aprendizado naquele momento, e ainda continuo aprendendo na medida em que me proponho a narrar a situação.

Em uma aula do segundo ano de Ensino Médio, após uma conversa sobre a sociedade colonial a turma estava em silêncio fazendo o exercício proposto com a utilização do livro didático. De repente, o silêncio é quebrado por vozes masculinas no final da sala, me chamando a atenção e cobrando uma posição diante da situação que estacam expondo: um aluno, afro-indígena, recém-chegado à escola naquela semana, estava passando batom com a ajuda de um espelho emprestado da colega. A escola recebia, naquela época, estudantes de uma aldeia indígena na modalidade de Ensino Médio. Uma população que passou por um processo de miscigenação muito forte com a chegada dos negros fugidos dos engenhos da Zona da Mata, se estruturando uma geração afro-indígena na aldeia Pankararu.

Os estudantes homens, não aceitavam o fato de que outro homem estivesse em sala de aula passando batom. Não pela questão disciplinar, mas pela questão da sexualidade e de raça/etnia, quando nos murmúrios dos argumentos que me pressionavam para uma tomada de

decisão, eu ouvia expressões como "além de índio, é gay", "nem sabia que tinha índio gay", "e quem disse que ele é índio? Com esse cabelo? Professora pode isso?" "A senhora não vai fazer nada?" Olhei para o fundo da sala, diretamente para Diego, que tinha chegado de São Paulo, com uma postura mais afirmativa em relação à sua sexualidade, lindo com um espelho na mão e um brilho labial na outra, esperando também a minha reação.

Nesse momento sou deslocada para a posição de tomada de decisão: O que faço, agora? Digo à turma que ele pode se maquiar e quem se sentir incomodado, pegue a carteira e sente mais longe? Peço que guarde os objetos porque a sala não é lugar para isso, mesmo que as meninas se sintam à vontade para fazê-lo? Sigo com aula sobre questões o afro-indígena e finjo que a questão sexual não existe? Em que momento da minha formação inicial fui preparada para lidar com essa situação? Contudo, há nesse movimento a obrigação da resposta. Como professora, de que forma poderia proceder?

Derrida (1990) vai dizer que essa situação em destaque é um momento de aporia de urgência, isto é, um momento de indecisão, e dentro desta aporia da indecibilidade o sujeito é capturado por um espaço onde as normas de ensino (universais) falham diante das particularidades do momento. Num instante de hesitação, no qual os discursos formativos normalmente circulam, eles falham porque estou numa situação e num momento singular.

Há um número infinito de hesitações nas interações diárias na sala de aula, às quais os professores devem responder. Passei por isso e tantos professores e professoras também já devem ter passado ou passarão e fui tomada pela obrigação de responder ao outro, de agir contemplando uma decisão no episódio de Diego: me ergui um pouco, espichei o pescoço direcionando o olhar para o fundo da sala e falei com um tom mais grave: êpa, o que tá acontecendo aí para tanto barulho? E prontamente veio a resposta: a gente quer saber se "isso pode na hora da aula?" apontando para Diego, que, com o brilho labial numa mão e o espelho na outra, de pernas cruzadas, tinha congelado a imagem no momento que me chamaram a atenção. Ele também esperava a resposta.

Levantei e me dirigi ao fundo da sala, chamei Diego, pedi que pegasse o brilho e me acompanhasse até a porta e que os outros retornassem às suas atividades mantendo o silêncio necessário para aquela tarefa. Na porta da sala, o interpelei: meu filho, você chegou agora, vem de uma realidade que já naturalizou e aceita sua forma de se sentir bem, mas aqui vai precisar começar tudo de novo. Sua turma ainda não está preparada para você, mas podemos começar a fazer alguns ajustes. Quando quiser passar um batom, um brilho vá ao banheiro, lá tem espelho e não vai incomodar ninguém, evite fazer isso durante a aula. Tudo bem. Ele guardou os objetos e voltou para seu lugar.

Retornei à sala aliviada por ter resolvido a situação, agradando a gregos e troianos, quando a voz de Diego rompe com o silêncio e com a minha estabilidade profissional; olha aí gente, na sala não pode para não incomodar, né profe? Balancei a cabeça afirmativamente. “Ouviram né, meninas? Não pode! Ninguém! Né, profe? “Realmente, ninguém!”.

A potência da narrativa autobiográfica pode ser indicada por episódios que atravessaram minha trajetória profissional, em que os referenciais teóricos da formação inicial e continuada não me forneceram pressupostos suficientes para lidar com as singularidades de situações, como no episódio de Diego: Aquela instante fez parte de um processo formativo, único, singular, finito, completo e instável. Ana Maria de Carvalho (2008) classifica estes instantes como “experienciações” porque acontecem nas relações e se tornam experiências pelas características da singularidade, por serem distintas, por ocorrerem em um espaço-tempo:

As experienciações espaço-temporais se tornam singulares, ecológicas, telúricas e, particularmente, estéticas. Singular, pois distinta do que aconteceu antes e do que veio depois; ecológica, pois há sempre uma relação homem/meioambiente; telúrica, pois conjuntiva no sentido da formação de um todo entre o experimentador e a coisa experimentada; estéticas, pois perceptiva. (CARVALHO, 2008, p. 166-167)

Nesse sentido, todo acontecer singular, ecológico, telúrico e estético, por onde ocorra e como ocorra, acionado pela memória, é formativo. As experiências que trago na vida me conduzem a ser quem sou, independente do que veio antes e do que virá depois. A minha relação com o externo é única porque a percepção é de sentido, e não é igual ao que vem antes ou depois, e se estabelece dentro de uma temporalidade e de um espaço. Portanto, eu tenho um processo formativo contínuo que me constitui como ser, como profissional e orienta minha prática pedagógica como professora de História.

Quando propus a autoformação como possibilidade de formação de professores e professoras de História para uma educação antirracista, fomentei um debate para uma questão crucial: não somos professores somente pelo conhecimento acadêmico, nos constituímos como professor continuamente e nossas experienciações são o arcabouço formativo para a emergência das questões presentes na escola.

### 3.1 A trilha da autobiografia e as implicações da narrativa de si

Para sustentação da ideia da narrativa autobiográfica como dispositivo metodológico, enveredei em estudos filosóficos para a compreensão das implicações do relato narrativo. Nessa odisséia de busca fui lançada ao desafio de olhar para o corpo como algo permeado de sentidos sociais, através do enquadramento possibilitado pelos conceitos foucaultianos da constituição do ser, de otobriografia de Derrida e pela teoria do reconhecimento social hegeliana para entender Butler (2017) na complexidade do relatar a si.

Ao me perceber participante da pesquisa, imersa no processo social assumi que as transformações acontecem o tempo inteiro; os sentidos mudam, as coisas mudam, as relações também mudam e nos constituímos como sujeitos. Essa subjetividade se constitui considerando a dimensão temporal que também é orientada por relações de poder, segundo Foucault (2013). Nesse contexto o sujeito surge como fruto de uma série de discursos permeados por relações de poder, ou seja, o sujeito tem origem numa sociedade atravessada por uma relação de dominação e que desenvolveu dispositivos de vigilância e de controle, isto é, as normas são relações de poder, as quais todos se submetem, se sujeitam e, portanto, se tornam sujeitos. Por conseguinte, os discursos seriam como práticas que estão em constante movimento e são produzidas de acordo com o contexto social no qual o sujeito está inserido.

Judith Butler (2017) vai mais além quando afirma que, para que o “eu” exista é necessário o reconhecimento, do outro, e diluir a noção do outro na sociabilidade das normas é inútil, pois “o outro está implicitamente presente nas normas pelas quais se confere o reconhecimento” (BUTLER, 2017, p.37). O outro está implicitamente presente nas normas de sociabilidade, portanto, o indivíduo se constitui com o outro, e quando ocorre falta de reconhecimento do outro, gera uma crise nestas normas, abrindo um precedente para questioná-las, duvidando do regime de verdade.

Segundo Butler, não existe um “eu” totalmente separado das condições sociais do seu surgimento, que ultrapassa a individualidade, e isso implica em dizer que o “eu” está inserido em um conjunto de normas morais de caráter social e que ultrapassa a condição individual. É o que a autora denomina de reciprocidade implícita, uma combinação complexa de estruturas normativas abrangentes e ocorrências existenciais e singulares. Nesta perspectiva, contar uma história sobre si não é o mesmo que dar um relato de si, pois o sujeito não tem história própria que não seja também a história de uma relação ou um conjunto de relações, portanto, o processo de constituição do ser é produzido na relação com o outro.

Quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo, pode começar consigo, mas descobrirá que esse “si mesmo” já está implicado numa temporalidade

social que excede suas próprias capacidades de narração; na verdade, quando o “eu” busca fazer um relato de si mesmo sem deixar de incluir as condições de seu próprio surgimento, deve, por necessidade, tornar-se um teórico social. (BUTHER, 20’7, p. ‘8)

Nessa discussão sobre a subjetividade com Foucault e Butler defende o ponto de vista de que o sujeito existe antes das normas, e que estas são elaboradas dentro de um contexto social, na relação entre as pessoas, portanto, o sujeito se reconhece através do outro, existe porque o outro reconhece como aponta a teoria crítica do reconhecimento de Hegel, onde o indivíduo sente-se reconhecido através da aceitação de suas capacidades por parte de outros sujeitos, reconhecimento recíproco, eu sou porque o outro me reconhece. O reconhecimento, na concepção hegeliana, consiste em ato recíproco mútuo pelo qual reconheço que outro tem a mesma estrutura que eu (tática do espelho, eu sou porque o outro me reconhece). (BUTLER, 2017)

Butler faz uma crítica ao pensamento de Hegel a partir dos limites do conhecimento sobre si e sobre o outro. No processo de reconhecimentos existe uma parcialidade inerente aos relatos que fazemos sobre nós mesmos, isto significa que só podemos conhecer-nos de maneira incompleta e irredutivelmente ligada a uma relação que nos excede e constitui. Segundo Pimentel Júnior:

o reconhecimento da opacidade constitutiva do eu para consigo mesmo é estruturante de sua reflexão, mostrando que a ideia de um sujeito plenamente consciente de suas atitudes e decisões é um sujeito impossível, um construto que visa negar a falibilidade e a contingência da identidade humana(PIMENTEL JÚNIOR, 2019, p.77).

Nesse sentido, a narrativa autobiográfica como estratégia formativa está respaldada no entendimento da potência do relato narrativo na perspectiva da exposição do outro, isto é, como foiesse corpo emergente na esfera íntima e pública, através do reconhecimento. (BUTLER, 2017) A cena do reconhecimento é permeada de sentidos e configurações que mobilizam existências e nenhuma posição de fala está estática, todas estão em disputa. Como dizer de mim, se sempre que digo, me escapo? O que assombra o relato?Dizer quem eu sou perpassa pelo julgamento do outro, o julgamento ético a partir de normas e valores estabelecidos social e culturalmente, e essa condição limita o relato.

### 3.1.1 Ouvir de mim e ouvir do outro – episódio formação

Na medida em que me debruçava sobre essa perspectiva, o que ouvia de mim e dos outros, passou a ser objeto de análise. Detalhes, por mínimos que fossem já constavam de anotações e considerações, como o “episódio formação”. Vale ressaltar que a dinâmica do deslocamento da escrita narrativa para a escuta dos relatos se estabelece a partir do pressuposto de que não se restringe à escuta da vida inteira, mas que possa ser contada de várias maneiras, a depender de quem fala. Se partirmos do princípio de que toda escritura traz rastros de uma escuta, esta proposta teve como expectativa de adotar a escrita e a escuta de si a fim de sinalizar para uma possibilidade de formação em exercício para professores e professoras de História.

Sobre o cenário para a pesquisa, A GRE Deputado Antônio Cavalcanti Novaes está localizada na sub-região do Sertão de Itaparica, agrega sete municípios e conta com 27 escolas regulares (incluindo as de jornada de tempo integral e uma escola técnica) e 68 escolas indígenas, estadualizadas a partir de 2001<sup>6</sup>. Destas, fiz um recorte de pesquisa com as escolas que ofertam a modalidade de Ensino Médio e Normal Médio da regional. O quadro abaixo apresenta uma visão mais geral em relação à formação acadêmica dos professores e professoras de História do Sertão de Itaparica.

**Quadro 5 – Distribuição das escolas e professores de História no Sertão de Itaparica**

<b>Escolas</b>	<b>Modalidade de Ensino Médio</b>	<b>Professores de História com Licenciatura</b>	<b>Professores de História em exercício com formação em outras áreas</b>
<b>Escolas Indígenas</b>	15	Não informado	Não informado
<b>Escolas Regulares</b>	20	14	6
<b>Escolas em tempo integral</b>	17	14	3
<b>Escola Técnica</b>	2	2	-

**Fonte: Site da Secretaria Estadual de Educação-PE**

As escolas indígenas estão localizadas no espaço rural dos municípios de: Carnaubeira da Penha (povos Atikum e Pankará), Floresta (povo Pipipã), Jatobá (povos Pankaiwká e Pankararu), Itacuruba (povo Pankará), Tacaratu e Petrolândia (povo Pankararu), que com a estadualização da educação indígena passou a oferecer a modalidade de Ensino Médio e

<sup>6</sup> O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010 atribui a responsabilidade pela oferta da educação escolar indígena aos sistemas estaduais e estabelece metas para os estados, como a formação inicial e continuada dos professores indígenas e o desenvolvimento e reconhecimento do magistério indígena.

Normal Médio em suas escolas, com um foco no magistério para atuação de professores e professoras das aldeias na educação diferenciada.

Como as escolas são muito distantes, e com a pandemia as aldeias seguiram um protocolo de isolamento particularizado, as informações sobre as escolas indígenas se restringiram aos dados disponíveis no site da Secretaria de Educação de Pernambuco sobre o quantitativo de escolas que ofertam o Ensino Médio.

Quanto às escolas não indígenas, elas se distribuem em regulares (as que cumprem carga horária mínima de 800 horas), as escolas com jornada de tempo integral, as de referência em ensino médio (entre 1400 e 1800 horas) e uma escola técnica, também com jornada de tempo integral. Com essas escolas, que ficam localizadas na área urbana, foi mais fácil o acesso às informações, pois mesmo com as restrições impostas pelo protocolo de convivência do governo do Estado, os contatos foram feitos via internet, e as mais próximas, presencialmente.

Nas 14 escolas regulares, atuam como professor e professora de História 26 profissionais, destes, 20 têm Licenciatura em História como formação acadêmica e 6 têm formação em outras áreas, principalmente em Pedagogia e Geografia. Em algumas escolas, dois ou três professores de História dividem a carga horária com os componentes de Filosofia e Sociologia, contemplando a área de Humanas. É uma realidade nas escolas regulares, o que não ocorre nas escolas de referência (jornada de tempo integral), onde existe um processo seletivo interno que prioriza a formação específica de cada professor e professora que vai atuar naquela escola. Por isso que, nas 11 escolas de tempo integral, em que somente 3 professores têm formação em outras áreas, localizados numa escola de difícil acesso, o que dificulta a oferta de profissionais especializados em cada componente curricular. Nas demais escolas, os/as professores/as de História são licenciados/as em História. O que acontece também na única escola técnica da região.

Então, para conhecer um pouco mais sobre o grupo de professores de História da GRE, procurei informações sobre a formação acadêmica destes profissionais, entrando em contato com as equipes gestoras das escolas, as quais forneceram os dados sobre as instituições de ensino superior que seus/uas professores/as cursaram, privadas ou públicas, na sua formação inicial. O quadro seguinte apresenta uma característica que marca essa região na oferta dos cursos de licenciaturas, promovidos pela iniciativa privada:

**Quadro 6 - Formação acadêmica dos/as professores/as de Ensino Médio do Sertão de Itaparica**

Escolas	Licenciatura em Instituição	Licenciatura em Instituição Pública
---------	-----------------------------	-------------------------------------

	<b>Privada</b>	
<b>Escolas Regulares</b>	14	1
<b>Escolas em tempo integral</b>	14	-
<b>Escola Técnica</b>	2	-

**Fonte: Escolas da GRE Deputado Antônio Cavalcanti Novaes, 2020.**

Destaquei a relevância da oferta de cursos de Licenciaturas pelas Faculdades de Formação de Professor e sua expansão pelo interior, aonde as instituições públicas não chegaram. Então, majoritariamente, a formação inicial dos professores e das professoras de História foi feita em instituições privadas, com exceção de um professor, que fez sua graduação na UFBA, vindo para Pernambuco mediante sua aprovação em concurso público. Vale ressaltar que 70% destes profissionais têm uma Especialização (Pós-graduação *Latu Sensu*), também cursada em instituição privada.

Outro aspecto importante se refere à questão de gênero: dos 37 docentes que atuam nas escolas às quais obtive a maior parte das informações, 8 são homens. Portanto, o ensino de História no sertão de Itaparica é de responsabilidade das mulheres.

Quando se trata de abordagens étnico-raciais, há registros de projetos que são vivenciados nos meses de abril e novembro, referentes aos povos indígenas e mês da consciência negra, dando um indicativo de uma movimentação das escolas nesse sentido, porém ainda encontram dificuldade em desenvolver um trabalho contínuo sobre as questões raciais, as práticas racistas que permanecem no espaço escolar. Poucas escolas possuem uma sistemática de construção de uma cultura antirracista, as que conseguem desenvolver um trabalho com a dimensão de respeito à diversidade, são rotuladas pela própria comunidade com expressões pejorativas como a escola de “macumbeiros”, de “gays” e de “sapatões”.

Diante dessa realidade, resalto a relevância de se pensar um processo formativo que possa atenuar as dificuldades encontradas por professores e professoras de História em desenvolver um processo de construção de uma educação antirracista nas escolas do sertão de Itaparica sabendo que este componente curricular, em algumas escolas, é de responsabilidade de profissionais de outras áreas, o que evidencia a importância da autoformação através das narrativas, da escuta e da escrita de si como dispositivo formativo.

Partindo desse ponto, munida dessas informações, procurei fazer um planejamento inicial que tinha a intenção de atingir todos os professores de História das escolas que pertencem ao Sertão de Itaparica, mas as condições de deslocamento aliadas ao fator de tempo necessário para as viagens e distância entre as cidades foram fatores que ponderaram a decisão de restringir o número de participantes. Porém, ainda precisava conversar com eles

para a adesão à pesquisa, então, o primeiro passo foi aproveitar o mês de janeiro para entrar em contato com a CGDE e a CGIP – GRE Deputado Antônio Cavalcanti Novaes com a apresentação da proposta e organização de um primeiro encontro formativo, para conversar sobre a pesquisa e convite para participar da mesma. A Gerência já estava planejando um momento formativo institucional e pude dar minhas contribuições para a realização do mesmo, reservando um tempo para esta conversa.

Assim que retornamos das férias, ainda no mês de fevereiro houve o primeiro contato com os professores de todas as escolas públicas estaduais da Gerência Regional Deputado Antônio Cavalcanti Novaes – Floresta/PE. Estavam presentes 30 professores que atuam na área de História no Ensino Médio de todas as escolas do sertão de Itaparica para o início da agenda de formação continuada construída pela Gerência Regional de Educação, onde tive a oportunidade de apresentar a pesquisa e convidar para serem os interlocutores desse trabalho.

Com as devidas autorizações, naquele encontro já pude anotar algumas considerações na medida em que conversávamos sobre quem somos e como nos tornamos professores de História, a experiência como professor - tema suscitado na própria proposta da formação institucional – que vou utilizá-las nesse primeiro recorte narrativo que não é só meu, mas dos professores e professoras que confirmaram a serem os interlocutores nesta pesquisa.

No momento da apresentação dos/as participantes do encontro, pude observar que, na medida em que diziam os nomes, automaticamente já enunciavam formação acadêmica, as disciplinas que lecionavam, embora fosse um encontro só com professores/as de História, e o quanto gostavam de ensinar História. Quando a pergunta é feita, há uma interpelação, ou seja, fomos interpelados/as a construir um relato sobre si. Porém, ao fazer a pergunta “quem é”, a resposta estava sujeita à emissão de juízos, pois a exigência que sustentemos nossa identidade pessoal o tempo todo e que os outros façam o mesmo, então, eu preciso dizer que gosto de ensinar História, mesmo que eu não tenha licenciatura em História, mas sou da área de Humanas, por isso que complementa a carga horária com a disciplina. Estamos num encontro de professores de História, estarei sujeito a um julgamento.

Judith Butler (2017) discute o conceito de violência ética no processo interpelativo, que para ela, o reconhecimento não pode ser reduzido à formulação de juízos sobre os outros. Um professor interlocutor que chamarei de Antônio, na sua fala deixou isso muito claro: “sou Antônio, tenho 26 anos, sou professor de História, Sociologia e Arte. Sou apaixonado pelo mundo das artes, mas me identifico muito com História.” (Floresta, 19/02/20).

Para mim, o outro é desconhecido, enigmático, na medida em que interpelo, é despossuído de si – provocador, perturbador das conquistas do eu (desorganização), “a

interpelação é que define o relato que se faz de sim mesmo, e este só se completa quando é efetivamente extraído e expropriado do domínio daquilo que é meu” (BUTLER, 2017, p.51-52). Isto significa que se tenho de dar um relato de mim mesma, e se tento fazer reconhecível e compreensível devo começar com um relato narrativo da minha vida. Mas essa narrativa será desorientada pelo que não é meu, ou não é só meu. E até certo ponto, terei de fazer substituível para me fazer reconhecível, pois “a autoridade narrativa do “eu” deve dar lugar à perspectiva e à temporalidade de um conjunto de normas que contesta a singularidade da minha história” (BUTLER, 2017, p.52).

Então, toda ação, toda fala é excitada, provocada por algo, por alguém, tentando na fala elaborar a ação. Estamos o tempo todo sendo interpelados a dizer quem somos, e na medida em que dizemos que precisamos nos constituir como sujeitos éticos, porque no momento da interpelação é mobilizada uma resposta ética. Eu sujeito, que busca o reconhecimento do outro. O efeito desse reconhecimento é a responsabilidade, e aparece de forma sucinta na fala da nossa segunda interlocutora, que chamaremos de Maria no momento se sua apresentação: “Meu nome é Maria, muita gente já me conhece aqui, mas para quem não me conhece e gostaria de dizer que hoje estou professora de História, minha área, mas por muito tempo ministrei aulas de Geografia na mesma escola” (FLORESTA, 19/02/2020).

Essa cena de reconhecimento esteve permeada de sentidos históricos que no momento em que pergunta quem é você, para responder relato a partir de um agir que me mantenha na cena como sujeito ético.

Quando pedimos para conhecer o outro ou pedimos para que o outro diga, final ou definitivamente, quem é, é importante não esperar nunca uma resposta satisfatória. Quando não buscamos a satisfação e deixamos que a pergunta permaneça aberta e perdure, deixamos o outro viver, pois a vida pode ser entendida exatamente como aquilo que excede qualquer relato que dela possamos dar. Se deixar o outro viver faz parte da definição ética do reconhecimento, tal definição será baseada mais na apreensão dos limites epistêmicos do que no reconhecimento. (BUTLER, 2017, p. 61)

De um lado, a cena de reconhecimento mobiliza existências éticas e extermínio por violência ética, do outro. Então posso ser responsabilizada pelo que faço e pelo que sou, uma vez que o reconhecimento é limitado, e tal ideia de desconhecimento total de si, pela opacidade do sujeito? Butler diz que não, nunca somos totalmente responsáveis pelo nos movem e nos formam forjados numa falsa transparência. É fundamental inserir no debate ético a incapacidade de os sujeitos dizerem tudo sobre si e sobre o que fizeram. Eles podem

até responder ao questionamento sobre quem é, mas o faz a partir de uma parcialidade. (BUTLER, 2017)

Nesse sentido,

a alteridade e a relacionalidade condiciona o “sim mesmo” e o impede de dizer plenamente de si, implicando numa violência o ato de exigir uma coerência ao que já é limitado. A incoerência define o modo como somos constituídos na relacionalidade: implicados, obrigados, derivados, sustentados por um mundo social além de nós e anterior a nós. (BUTLER, 2017 p. 87)

O reconhecimento limitado sobre si e sobre os outros conduz ao que Butler associa ao juízo ético. Ele se impõe ao processo de subjetificação no ato de julgar. Para instigar uma discussão ética na produção do relato de si mesma, Butler aciona Adorno, o qual afirma que a violência ética surge quando um *éthos* coletivo se torna anacrônico, isto é, o conjunto de práticas e vivências não mais compreendido, e o único meio de permanecer comum e presente é pela imposição, pela violência. Butler constitui como violência ética um reconhecimento que o outro construa de mim em que não há exigência e que seja idêntica a todo o momento, por isso ela pensa numa ética fundada na relacionalidade. É necessário conhecer os limites do reconhecimento, isto quer dizer que se constitui na disposição da humildade da generosidade. Como não posso conhecer totalmente terei obrigação de perdoar o outro por não me deixar conhecer.

Tentei começar, então, contar uma história de mim mesma partindo de algum lugar, delimitando um momento, tentando construir uma sequência, oferecendo talvez, ligações causais ou pelo menos uma estrutura narrativa. Eu narro e me comprometo enquanto narro, relato a mim mesma, ofereço um relato de mim mesma a outra pessoa na forma de uma história que poderia muito bem resumir como e porque sou. Esse aspecto ficou muito claro no momento da minha apresentação, talvez pelo fato de que o tempo destinado a cada participante do encontro era pequeno e tínhamos que resumir a narrativa, e assim foi minha apresentação: “sou Jussara (assumo a autoria das minhas narrativas nesta pesquisa), professora de História a mais de 3 décadas, também dou aula de Sociologia e Filosofia, mas não gosto de Filosofia, sou de movimento feminista e integro rede de mulheres negras de Pernambuco, e vocês já devem ter uma ideia de como são minhas aulas”. Acabou o tempo.

Comecei a minha história, criando uma sequência, mas não consegui porque o tempo tinha acabado, me deixando com a sensação de dizer mais alguma coisa, porque na minha

percepção eu precisava de mais tempo para que o grupo fizesse um julgamento positivo da mim. Butler vem falar sobre o fracasso em resumir o que somos:

Meu esforço de resumir a mim mesma fracassa, e fracassa necessariamente quando o “eu” apresentado na primeira frase como voz narrativa não pode fazer um relato de como se tornou um “eu” que pode narrar a si mesma ou narrar esta história em particular. (BUTLER, 2017, p. 88)

Na medida em que criei uma sequência dos fatos, fiz as ligações, vou assinalando certos padrões que não se restringem somente ao meu passado, mas ajuda a encenar-me a mim mesma, pois a cada momento o meu “eu” é convocado na própria narrativa, como um ato performático, numa cena de reconhecimento, me posicionando diante de uma audiência real ou imaginária. Num sentido mais diretivo, estou envolvida, entregue ao movimento da narrativa, pois

dizer a verdade sobre nós é algo que nos envolve em querelas sobre a formação do si mesmo e a condição social da verdade. Nossas narrativas enfrentam um impasse quando as condições de possibilidade para dizer a verdade não podem ser tematizadas, quando o que falamos se baseia numa história formativa, uma sociabilidade e uma corporeidade que não podem facilmente ser reconstruídas na narrativa, se é que podem. (BUTLER, p. 167)

Pensar sob a ótica do ato performático na narrativa autobiográfica de professores/as, é trilhar o caminho da abordagem feita por Pereira (1996) quando se referiu à condição entendida como uma diferença, que o sujeito experimenta na produção de si, como professoralidade. Ora, ele assegura que para se entender a subjetividade do professor, é necessário desvelar algumas atitudes subjetivas que devam forma à escolha em ser professor.

E, ao dizer de mim, diz dos outros, na medida que pode ser lido como uma grande metáfora da professoralidade. Enfrentei a estranheza de certos conceitos, os quais procurei decodificar e ressignificar, embora ainda os perceba incompletos e, por vezes, ambíguos. Porém, essa ambiguidade faz parte do processo de diferenciação que descrevo, ela habita minha figura presente e constitui-se a porta aberta para o vir a ser, para o movimento. (PEREIRA, 1996, p. 10)

Ao dizer de mim como professora de História, na compreensão da minha professoralidade, fui interpelada o tempo todo sobre o que fez me tornar professora, não sobre o que é ser professora, para, a partir desse ponto, começar um processo investigativo acerca

das condições que me constituíram como professora. É esse movimento que Pereira faz em suas pesquisas quando ele afirma que quer, “a partir da investigação de mim mesmo, chegar a algumas clareiras e alguns conceitos. (...) Mais especificamente, produzir, enunciar alguns conceitos novos durante essa trajetória” (PEREIRA, 1996, p. 19). Então, parafraseando Pereira, eu me pergunto: Entretanto, quem é esse personagem, o ‘professor’, senão eu mesmo?

Para responder a esta e outras questões Pereira recorreu a Deleuze abrindo um debate sobre individualização e singularidades. Isso significa que num universo plural, cada professor/a é singular, e as diversas singularidades estão no bojo da pesquisa, no universo e em todas as coisas. O ato performático de Butler converge para a diferença que o sujeito produz em si, assim como:

a pergunta pela gênese da escolha em ser professor passa, necessariamente, pela reconstituição de alguns fatos que antecedem essa decisão. Por quê? Porque interessa reconstituir algumas linhas históricas a fim de remontar a trama do estado atual. Porém, esse redesenho não será feito com vistas a justificar a escolha, mas, ao contrário, para identificar, através dos fatos, traços de forças interferentes no rumo das coisas. (PEREIRA, 1996, p.33)

Proponho a narrativa autobiográfica como um recurso significativo para a formação do professor e da professora aprofundar uma autorreflexão sobre si próprio, sobre seu entorno e sobre as práticas sociais nas quais ele/ela está engajado/a. Nesse contexto, a narrativa autobiográfica é vista como estratégia de autoformação, não somente como um procedimento. Pereira (1996) também considera que a formação do professor resulta não apenas de um treinamento específico, numa instância acadêmica, a ideia de que a personalidade e a professoralidade do professor andam juntas, isto é, ser professor é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade.

Contudo, o resgate da história de vida e a própria narrativa permitem compreender como o sujeito se constituiu através das relações, pois

o que se problematiza, nesse sentido, é a (Auto)Biografia como narração de eventos supostamente mais importantes e significativos, que permitem conferir uma assinatura ao texto e uma singularidade ao vivido, em uma cronologia e script linear da vida à morte, ou ao momento presente. Problematiza a vida contada como coleção de fatos e experiências a partir dos quais se funda uma singularidade realmente vivida. (PIMENTEL JUNIOR, 2019, p. 75)

Pimentel Junior debate com profundidade essa ideia, conferindo à narrativa a textualização dos sentidos de si, podendo ser construída a partir de múltiplas entradas, múltiplos marcadores identitários e em múltiplas versões igualmente legítimas e autorizadas, já que, em nenhuma delas, a vida vem à presença, faz-se aparecer em plenitude (2019, p. 75).

Na lógica da subjetividade, eu existo por causa do outro, eu sou através do reconhecimento do outro, portanto a subjetividade é coletiva. Nesse sentido, o sujeito só é possível no estar-no mundo e no estar-com-o-outro. Mundo e outro são existencializações inerentes à existencialização do sujeito (PEREIRA, 1996, p.138).

A escrita possibilita esse encontro com o outro por que na disposição da construção do relato de mim, vou ao encontro do outro em busca de existencializações, na medida em que me narro e na tentativa do exercício de ação performática butleriana. Portanto, interessa-me desenvolver esse trabalho com os/as professores e professoras de História na perspectiva da formação para uma educação antirracista através das narrativas autobiográficas.

### 3.2 Experiências: as proezas antigas na teia antirracista

Quero fazer uma referência ao trabalho das famílias que tecem rede no distrito de Caraibeiras, município de Tacaratu, no sertão de Itaparica/PE. Caraibeiras é conhecida nacionalmente como terra da rede de dormir, onde seus moradores vivem dessa arte, tecendo redes nos teares elétricos, mais modernos, automatizados, e, principalmente tecendo redes manuais, manuais nos teares rústicos que ficam no “alpendre” das casas, compondo um cenário com mulheres, homens e crianças manuseando as linhas, fazendo seus trançados, dando formas, combinando cores, fazendo emergir desenhos e nuances através das teias de fios que produzem suas redes. Às vezes, a linha segue um caminho diferente, quando o ponto é dado no lugar distinto daquele que foi projetado, e pode acontecer um desenho novo ou precisar retomar do ponto que partiu.

É uma cena corriqueira em Caraibeiras, como devem ser para os professores e professoras de História os cenários memorialísticos ao narrar suas próprias histórias. Quem conta as próprias memórias entrelaçam as suas trajetórias pessoais com as de outras pessoas, com os acontecimentos, numa relação espaço-tempo presentes na perspectiva narrativa. Trouxe para este capítulo a metáfora das teias de fios entrelaçados na produção das redes de Caraibeiras para fazer uma relação com a teia antirracista que começamos a produzir através dos relatos dos professores e professoras que participaram e conduziram este trabalho.

A trama que tece essa rede antirracista no sertão de Itaparica começou no dia 19 de fevereiro de 2020 durante o primeiro encontro de formação continuada, ofertado pela Gerência Regional de Educação – GRE, através das Coordenadorias de onde pude apresentar a proposta da pesquisa e estender o convite às professoras e professores de História das escolas que compõem esta regional, no qual recebi a adesão de escolas de ensino regular e a maioria dos professores das escolas de jornada de tempo integral, o que facilitaria a interlocução com eles através da CGEIP – Coordenação Geral de Educação Integral e Profissional, coordenadoria responsável pelo gerenciamento das EREM – Escola de Referência em Ensino Médio desta regional. Com as confirmações, o próximo passo foi elaborar um planejamento de encontros presenciais de formação e enviar à GRE para apreciação e através dela, seria feita a convocação dos professores das escolas, numa previsão de início entre março e abril de 2020.

A intenção de fazer encontros presenciais e com regularidade com professores e professoras de escolas diferentes, provenientes de realidades distintas para concentrar alguns momentos formativos num mesmo espaço, era de proporcionar uma aproximação cuidadosa e uma conversa informal sobre as questões étnico-raciais. Mas, mas fomos atingidos pela pandemia do COVID-19 que não só desestabilizou toda uma estrutura orgânica, como afetou todo o emocional e o fazer pesquisa em tempos de crise sanitária e humanitária. No mês de março todas as atividades foram suspensas, as escolas fechadas, iniciando um período de quarentena, de isolamento social e de muitas incertezas que se estendeu por mais tempo do que prevíamos, exigindo uma reelaboração metodológica para a aplicação da pesquisa.

O que estava preparado para encontros presenciais, para construir uma relação mais próxima, com mais liberdade no processo formativo precisava ser reelaborado, adaptado para as circunstâncias que foram postas naquele momento, mas que pudesse proporcionar espaços de discussão conjunta sobre as temáticas referentes às questões étnico-raciais e estabelecer o espaço da escrita de si, na qual os professores e professoras ao narrarem suas experiências possam ir de encontro ao processo formativo, ressignificando suas práticas para a construção de uma educação antirracista nas escolas do Sertão de Itaparica.

A despeito de toda incerteza que permeou esta etapa da pesquisa, não quis perder o foco de uma formação que pudesse gerar um movimento do a-com-te-cer da formação (CARVAHO, 2008), numa experiência física e lúdica, como também festiva, exigindo uma reformulação dos encontros com o grupo para as conversas e produções dos relatos, assim como todos os professores do mundo tiveram que fazer, reinventarem-se.

A pandemia causada pelo Coronavírus-19 se refletiu no campo educacional de forma desafiadora. Com a suspensão das aulas presenciais, nos vimos diante de um contexto excepcional, e muitas alternativas sendo discutidas com o objeto de reduzir ao máximo os danos pedagógicos, diante da ausência da escola como espaço físico de aprendizagem. Neste momento, a viabilidade da pesquisa passou a ser analisada, repensada em suas premissas e a inviabilidade dos encontros presenciais.

Enquanto as escolas estavam se reorganizando, se reinventando e procurando estratégias para garantir aos estudantes o menor prejuízo possível em seu processo de escolarização e evitar o acirramento das desigualdades de acesso e de oportunidades, me permiti fazer reflexões acerca da metodologia escolhida. Então o processo se desacelerou e caminhamos na mesma velocidade, respeitando o tempo de cada professor/a.

A adequação das aulas presenciais para as aulas remotas através de propostas de ensino, mediadas pelas TICs começaram a fazer parte de uma estrutura criada para o “novo normal” que começava a se desenhar, onde “a presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino” (KENSKI, 2012, p. 44). Para a autora a sala de aula é redesenhada pela evolução tecnológica em um novo ambiente virtual de aprendizagem. Essa realidade move cada professor/a que em meio a um turbilhão de problemas, com tantas dificuldades e afastamento para se evitar a disseminação do vírus, pensar na educação antirracista se torna necessário, tendo em vista a busca de se manter o foco na aprendizagem do aluno e nas realidades sociais e econômicas em que este estudante está inserido.

Em meio a este cenário, onde os encontros presenciais foram substituídos por outra estratégia de comunicação e interação, aceitando a imprevisibilidade no processo de pesquisa, ao propor a realização de encontros virtuais, assumi, portanto, que a necessidade de cumprimento dos prazos, contingências apresentadas pela nova dinâmica escolar, bem como os atravessamentos impostos pelo fantasma da doença levaram a uma adaptação dos procedimentos da pesquisa. Considero, portanto que realizei oficinas e encontros virtuais, com a manutenção do caráter intervencionista e das liberdades, possíveis, através da mediação tecnológica.

Essa reorganização apresenta uma ressignificação para a pesquisa, exigindo mais tempo para fazer os contatos por aplicativo de conversa, encontrar horários que possam estar todos numa mesma sala virtual diante dos cronogramas das escolas com aulas a atividades remotas e, principalmente, levar em consideração a saúde emocional de cada participante

desta pesquisa numa realidade que sobrecarregou estes profissionais durante este período de “*home office*”.

Diante destes aspectos, a mudança não foi somente metodológica, mas de interlocutores que passaram a colaborar com esta pesquisa a partir da reorganização: participaram 5 professores/as de História das seguintes escolas: EREM Maria Cavalcanti Nunes e EREM de Jatobá, localizadas na cidade de Petrolândia/PE, ambas de Ensino Médio e de jornada em tempo integral; a Escola Estadual Nossa Senhora Aparecida, na cidade de Jatobá e a Escola Estadual Indígena Princesa Isabel, no TI Pankararu da cidade de Tacaratu/PE, ambas de ensino regular, mas com o turmas de Ensino Médio e EJA/Médio, no caso da escola indígena também com Ensino Fundamental. Com eles e elas iniciamos nossas oficinas virtuais para conversação à distância, realizando 2 encontros com o grupo através da plataforma de videoconferência *Google Meet*, e de acordo com a disponibilidade de cada participante diante da dificuldade de conexão, algumas conversas foram feitas por aplicativo de *WhatsApp*.

As oficinas e as conversas através de aplicativo de mensagem foram usadas para composição da dissertação com o consentimento dos participantes, como também o registro fotográfico, que assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, conforme encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB. Esse processo ocorreu paulatinamente, de posse dos e-mails, enviei convite para um encontro, no dia 9 de setembro de 2020, o qual foi realizado com duração de 1 (uma) hora e 27 (vinte e sete) minutos (ANEXO D). A partir desse encontro, no desenrolar das conversas, houve um afinamento na quantidade de interlocutores da pesquisa por questões de compatibilidade de horários e disponibilidade para as conversas, dificultando os encontros em grupo. Ainda no dia 11 de setembro, conseguimos fazer outro encontro pelo aplicativo *Google Meet* com duração de 1(uma) hora e 24 (vinte e quatro minutos) numa discussão sobre racismo estrutural.

Nesta etapa, o uso de aplicativo de mensagens se tornou um grande aliado para as conversas de cunho privado. Algumas questões discutidas nos dois dias em que o grupo se reuniu se desdobravam em conversas mais particulares, e até mesmo compartilhadas com um ou duas pessoas. Entre chamadas de vídeo e troca de mensagens, tenho uma estimativa de encontros com duração de 30 a 40 minutos. As chamadas de áudio pelo *WhatsApp* foram gravadas com um celular de apoio, conversando com o viva-voz ligado, assim como as chamadas de vídeo. As mensagens escritas eram só serem transcritas para compor o arquivo.

Entre os meses de julho e outubro, foram 5 encontros com o professor Cássio e a professora Eva, 2 encontros com a professora Maria e 3 vezes com o professor Justus,

somando a 1 chamada de vídeo com as professoras Eva e Elisângela (ANEXO E). Após cada conversa, os trechos eram transcritos e arquivados para serem usados, e algumas partes destes diálogos e desdobramentos formariam o corpo de desse capítulo.

### 3.2.1 Nas redes da História: tecendo um diálogo antirracista no sertão de Itaparica/PE

Considero o dia 9 de setembro de 2020, como o marco inicial das oficinas virtuais de conversação, o encontro das professoras e professores de História entrelaçando os fios e tecendo uma rede de uma educação antirracista no sertão de Itaparica/PE. A partir desse dia, os encontros foram se estabelecendo em horários diferentes envolvendo o maior número possível para a conversação. O que não eximiu a existência de contatos individuais para troca de mensagens.

Para se tecer uma rede antirracista em escolas do sertão, precisamos fazer uma trama com os fios de diálogos com quem vai desenhar uma educação para as relações étnico-raciais: os professores e as professoras de História. A metáfora da rede de dormir cabe neste contexto do debate, da conversa e das narrativas autobiográficas que vão respaldar a defesa da possibilidade deste instrumento formativo para a construção de uma educação antirracista.

Numa conversa sobre o papel da mídia na manutenção da invisibilidade negra nos meios de comunicação de massa, base mantenedora do racismo estrutural, falamos sobre as produções cinematográficas que há algumas décadas vem escolhendo o lado na luta contra o racismo. A professora Maria mencionou que o filme “Mandela – Luta pela liberdade” tem um significado importante:

O filme Mandela tem um significado para mim porque mostra a luta incansável de Nelson Mandela, que mesmo preso não desiste de lutar pela igualdade e liberdade entre as pessoas. Superando todos os obstáculos possíveis, Mandela muda a história de um país. (Depoimento de Maria, 2020)

A fala da professora me levou a fazer uma viagem no tempo até as primeiras décadas de organização do Movimento Negro no Brasil, e ao fenômeno histórico do pan-africanismo que reforça essa identidade negra em todos os segmentos da sociedade. A ideia de representatividade nas lutas e conquistas por direitos e espaços historicamente negados. Néelson Mandela é uma referência para Maria, como deve ser para muitos professores de História pelo sertão. A professora é tocada pela história de Mandela, porque “superando todos

os obstáculos possíveis, Mandela muda a história de um país”. É possível que os conceitos de liberdade, superação e mudança estejam presentes na prática pedagógica da professora na abordagem das questões étnico-raciais em suas aulas, nas conversas com estudantes no corredor da escola, no refeitório. Que a faz agir e falar contra o racismo.

Então lembrei uma professora que tive na 7ª série, que não era de História, ela era a professora de Ciências da 7ª e 8ª séries que se destacava na escola por ser mais nova, mais despojada, a única que vestia calça jeans e tênis para dar aula. Uma vez, no final de sua aula indicou um filme que ia passar na Sessão da Tarde dizendo que era muito bom, já tinha assistido e ia ajudar muito para compreender a história. Fui para casa pensando no tipo de filme que uma professora de Ciências ia indicar. O nome do filme: A onda. E assisti. O filme em que o professor forja uma estratégia de manipulação ideológica para explicar o poder ideológico durante os regimes totalitários como o nazismo.

Foi uma experiência tão forte que durante a conversa com a professora Maria eu ia fazendo essa trilha formativa como professora de História, na busca de instrumentos que pudessem subsidiar a aproximação com as questões de direitos humanos, não só na vida profissional como no âmbito pessoal. E isso foi relevante para trazer para dentro da sala de aula a discussão sobre o racismo. De perto, com os nossos personagens nosso cinema, nossa literatura. É contínuo esse processo formativo, pois de acordo com Maria Inez Carvalho, “os professores formam-se, ou seja, tornam-se eles mesmos. Não serão transformados em outros, em sujeitos ideais”. (CARVALHO, 2008, p. 166)

No ensejo da discussão midiática e na empolgação sobre conteúdos produzidos por negros e negras, para o povo preto, mostrei o episódio da Margarina Black, da *web série* “Tá bom pra você?”<sup>7</sup>, o professor Cássio fez uma provocação acerca da formação inicial:

[...] e na faculdade a gente nunca discutiu isso, sabia? A faculdade de História, a gente nunca parou para discutir isso, muito pelo contrário, na ‘pós’ uma professora negra dizia muito que era ‘mimimi’, que não existia racismo no Brasil... Então tive professor assim, negro mesmo, que dizia que não, que não existe preconceito no Brasil (Depoimento de Cássio, 2020)

Cássio faz uma ressalva em relação à formação inicial, esta em que se observa um distanciamento das questões raciais presentes no chão da escola, para as quais deveríamos ser formados. Ao afirmar que existem práticas de reprodução do racismo ou uma ausência desse debate na formação inicial, reafirma a questão que Gomes (1996) já denunciava na década de

---

<sup>7</sup>A Websérie da família do ator Érico Brás com campanha contra o racismo na publicidade. O episódio da Margarina Black está disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=-xNJhVDF0PM>

1990, que as teorias racistas apontam para diferentes representações do “ser negro”, presentes na sociedade brasileira, as quais continuam ativas no discurso e na prática das professoras até os dias atuais, emergindo a necessidade de mais estudos e a observância de um aporte formativo que aponte para uma nova perspectiva de formação de professores.

Esta realidade é unânime entre os/as outros/as professores/as participantes, percebe-se que na formação inicial ou acadêmica, o conhecimento hegemônico prevaleceu sob a tutela do eurocentrismo, sua episteme e sua lógica. Como escapar da estrutura colonial do saber quando ela perpassa pela formação inicial de forma contundente através das instituições de ensino responsáveis pela formação de milhares de professores nesse país é cerne da questão. As práticas são reproduzidas, como conta o professor Justos:

Pois é, e às vezes tem gente que é reforçador do preconceito, que ainda não se libertaram e ainda ficam presos a esse passado. E por incrível que pareça esse preconceito partiu de uma agente da educação. Do preconceito, do racismo, da cor e outras coisas que agregam ao preconceito maior, vamos dizer assim. É impossível viver numa sociedade como a nossa e não se deparar com umas coisas dessas, né? (Depoimento do professor Justos, 2020)

Tecer a rede de uma educação antirracista é também estar preparado e preparado para observar quando uma linha escapa e não perpassa as trilhas da urdidura, porque quando isso acontece, desenreda todo o desenho de uma sociedade mais justa com respeito à diferença, então é preciso vai voltar ao ponto do conflito para ser resolvido, ser refeito, mas nunca jogado fora.

Quando o professor Justus mostra indignação ao presenciar uma atitude racista praticada por um agente da educação, é a hora de procurar entender onde esse problema começou, saber onde essa linha escapou da trilha. Se podemos nos formar a partir das experiências, talvez o problema esteja nas experiências. “Toda experiência é uma experiência? E, no caso de resposta negativa: O que torna a experiência uma experiência?” (CARVALHO, 2008, p. 166). E por que não falar sobre isso?

Defendo que o processo formativo acontece na relação das coisas: a experiência dá sentido ao que somos e ao que vamos fazer, transformar o que já sabemos. É um processo de muitos fios, muitas linhas, mas que podem fazer com que essa rede se torne gigantesca. A narrativa do professor Cássio reforça esse argumento:

Jussara, no *Twitter* eu escrevi uma vez, uma pessoa muito gentil veio na minha *dm* no privado, né, e pediu pra eu corrigir. Eu fui lá, corrigi, e me

desculpei. Então nunca mais eu cometi o erro. Mas por exemplo, denegrir, eu usei essa palavra. Mas em relação mesmo, por exemplo, tinha muita piadinha de negro, né, em relação ao negro, eu já ouvi muito e achava a coisa mais natural. Então, foi conhecendo pautas do movimento negro, foi conhecendo um pouco mais da questão do racismo estrutural, tudo isso que hoje mesmo, se acontecer eu corto na mesma hora. Em alguns momentos eu não cortava porque eu não enxergava esse, eu não via isso como tanto problema. Até porque é interessante, né? (Depoimento do professor Cássio, 2020)

Pude observar na conversa com o professor Cássio uma forte marca do racismo estrutural, esse que é exteriorizado nas atitudes extremas e naquelas tidas como não tendo nenhum caráter de ofensa a exemplo das piadas que depreciam o negro, encontrado implicitamente ou até mesmo explicitamente nos argumentos dos profissionais da educação, presente na mídia e, naturalmente invade o imaginário profissional dele e de tantos outros professores dessa região. Essa naturalidade de um racismo exteriorizado implícito nas piadas que fazia com seus colegas negros é impactada pela aproximação com o Movimento Negro e com as pautas deste movimento.

Munanga defende a importância do papel dos movimentos negros contemporâneos que buscam construir uma identidade negra a partir das especificidades deste grupo, porque “essa identidade passa pela sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude física e cultural” (MUNANGA, 2008, p. 14).

Aos 12 anos fui levada à única cabeleireira do bloco onde a gente morava, eu nunca tinha ido a um salão, era minha mãe que cortava o nosso cabelo, meu e da minha irmã – ela sempre explicava que a mão dela não era boa, por isso nosso cabelo não era bom. Bem, a primeira vez num salão da cabeleireira famosa por alisar cabelo com a as últimas tendências de produtos para esse tipo de procedimento. Vou usar esse termo, procedimento pela quantidade horas necessárias para realizá-lo. Ainda ouço a voz da minha mãe falando com Célia (não esqueço nunca o nome dela porque associo o nome ao cheiro destes alisantes mais acessíveis que vendem em mercados). Mamãe explicava que meu cabelo “estava” ruim porque quando cortou das últimas vezes não estava com uma mão boa, mas queria que ele voltasse a ser “bom”, se isso acontecesse não iria cortar mais. Sempre me levaria para Célia cortar.

E assim, sem dar uma opinião, sem perguntar o que ia ser feito, me deixei sucumbir pelo imaginário de mamãe e inconscientemente meu, em sair dali com um cabelo bom. Não seria mais chamado de fuá, iria balançar, seguir a moda dos cortes de cabelo que as meninas da minha sala estavam usando. Ficaria visível. E me submeti à tortura de uma touca de gesso

na minha cabeça, fedida, que formava uma crosta em forma de touca para passar entre 20 a 30 minutos, dependendo do nível de ruindade do cabelo. Mas estava feliz pelo fato de sair dali outra pessoa, deixando de ser eu mesma.

Kabengele Munanga, em 2011 disse em uma entrevista à Revista Fórum<sup>8</sup> que o nosso racismo é cotidiano e é um crime perfeito. O racismo invisibiliza, anula, mata, viola. Mais tarde, já em 2018, em uma entrevista ao jornal A Tarde<sup>9</sup> Munanga fala que o racismo não se resolve pelas leis, mas pela educação, que começa no lar e depois vai para as ruas, para a escola. É um processo que pode transformar a nossa visão acerca das coisas e nos movimentar para um novo sentido, para uma educação antirracista, que contempla a narrativa do professor Cássio:

Depois que passei a ser professor, né, mas assim, bem mais novo eu replicava essas piadas, replicava porque tenho mitos amigos negros também, assim, seu achava a coisa comum porque até eles mesmo replicavam isso, entendeu? Quando a gente passa a ter um pouquinho mais de consciência, começa a ter... [sic] É por isso que eu digo, eu acho que conscientização é tudo, à vezes a pessoa tá falando nem por maldade, às vezes é o costume ali. Quando você para pra pensar, diz opa! Não é legal falar esse tipo de conversa. Hoje eu fui corrigido porque eu usei a palavra denegrir, então quando ouço as pessoas falando denegrir eu vou lá e corrijo: ó não faça isso porque está favorecendo um discurso racista. Eu falo muito isso hoje com meu filho. Eu tenho certeza que meu filho na adolescência não vai fazer as coisas que meu pai dele fez, né. E é assim, não era uma coisa por maldade, pra tentar atingir, a questão é que todo mundo ali fazia, né. Por exemplo, algumas falas machistas, por exemplo, né? Vai do meio que você vive ali, depois que você começa a estudar e pesquisar, você vê que não é por aí não. Tem que combater esse tipo de coisa, mesmo. Hoje eu combato, porque tenho essa consciência. (Depoimento do professor Cássio, 2020)

Como esses acontecimentos afetam e somos afetados por eles, considerando o conceito defendido por Deleuze e Guatarri (1992), os afetos são transições, se somos afetados de forma negativa, reagimos de forma negativa, pois os perceptos não são percepções, os afetos não são sentimentos ou afecções, mas sim devires não humanos. Na tentativa de entender esse movimento, é possível compreender a transmutação das afetações durante a trajetórias de vida do professor e da professora de História que podem ter feito essa passagem de um olhar para outro nas questões raciais, mesmo aqueles/as que estão dentro dos grupos cultural e historicamente discriminados.

<sup>8</sup> <https://revistaforum.com.br/blogs/mariafro/bmariafro-kabengele-munanga-nosso-racismo-e-um-crime-perfeito/>

<sup>9</sup> <https://atarde.uol.com.br/muito/noticias/1970193-kabengele-munanga-e-preciso-unir-as-lutas-sem-abrir-mao-das-especificidade>

Em contrapartida, há um aspecto importante na narrativa do professor quando se refere à correção do uso do termo denegrir, sendo provocado implicitamente a substituir por outro pois não mais usaria. Faz parte de uma educação antirracista se perceber num contexto histórico-cultural que estrutura o racismo na sociedade e na escola. No momento que estou ciente disso e começo a modificar a forma que concebo as ideias, eu mudo minha prática e isso fica evidente na forma que conduzo as questões étnico-raciais em minha sala de aula. Quando o professor não faz mais uso da expressão a qual foi contestada e corrigida, ela não estará mais presente na sua fala. Foi afetado e essa afetação fez parte do seu processo de formação.

A professora Maria também reforça esse argumento quando

Eu enfrentei atitudes preconceituosas, mas não comigo. Na época eu fiquei revoltada com a situação e exigi um pedido de desculpas, ou seja, que a pessoa se retratasse. Naquele momento não fiquei com medo e não recuei, reagi assim porque não concordo com atitudes preconceituosas contra qualquer pessoa. (Depoimento da professora Maria, 2020)

A partir das narrativas de Cássio e Maria pude identificar que está se desenvolvendo um processo formativo a partir do entendimento de que “as narrativas constituem uma pista de como sujeitos lidam com os mais diversos discursos que tentam imprimir certa significação em suas práticas. (PIMENTEL JUNIOR, CARVALHO E SÁ, 2018). Podemos constatar essas pistas também nas narrativas da professora Eva quando ela fala sobre os encontros que teve e nas suas experiências profissionais e espirituais, uma vez que afirma que se constituiu como professora de História através dessas delas.

Para a professora Eva os encontros com a mística indígena foram marcadores muito fortes na sua constituição pessoal, de identidade e profissional. Mas a mística ancestral foi apresentada a ela através do próprio pai, uma pessoa que não está no arcabouço de sua escolaridade, mas que pode ser considerado como elemento formativo para as questões étnico-raciais.

Tive um encontro com uma mulher que marcou este percurso de forma bem diferente. Quando minha filha nasceu pré-matura, os médicos orientaram que deveria estar com ela em local fechado, sem contato com outras pessoas. Meu pai, com sua sabedoria, dizia que ela deveria tomar banho na bica e ser benzida por Diva. É nesse momento que enfrento a minha mãe, que sempre me negou a espiritualidade indígena e se contrapôs à cultura do meu pai. Um fato relevante quando minha mãe representa a anulação de uma cultura, a negação de identidade e a imposição de um processo histórico-cultural no

qual ela foi educada. Nesse reverse, o aroma da umburana de cheiro falou mais alto. Aqui começa o desatar dos nós: e Procurei Diva, a personificação da fé e da cultura. Ela me fez entender espiritualmente. Todos os dias minha filha era banhada na bica, aplicada argila vermelha no seu corpinho frágil, e toda quarta-feira, antes do pôr-do-sol, Diva rezava. Ela foi o diferencial na minha concepção de formação e formatura, minha formação como sujeito e formatura como profissional. Com ela aprendi que a natureza tudo nos dá e simbolicamente nesse encontro percebi a força dos quatro elementos: água, terra, fogo e ar (Depoimento da professora Eva, 2020).

Neste relato pude destacar vários elementos formativos, mas vou ressaltar três: o pai, D. Diva (a benzedeira), e a mãe da professora. O conhecimento ancestral explícito na sabedoria do pai, que mesmo coibido em sua manifestação cultural pela negação imposta pela mulher, apresentou um lado da história que não é contada na escola, assim como não era discutida dentro de sua própria casa. Mas guardou para si, e no momento que teve a oportunidade de ser ouvido, atravessou a vida pessoal e profissional de Eva através do banho na bica sagrada para o povo Pankararu. A pedagogia da resistência presente na postura desse pai e no fato de “nesse momento (...) enfrento a minha mãe, que sempre me negou a espiritualidade indígena e se contrapôs à cultura do meu pai”.

A mãe dela é um elemento formativo, e pode ser interpretado como um afeto negativo pelo fato da professora atribuir à mãe a negação de sua identidade na expressão “minha mãe representa a anulação de uma cultura, a negação de identidade e a imposição de um processo histórico-cultural no qual ela foi educada”. Porém, essa representação de anulação de uma cultura coloca a mãe desta professora na condição de vítima de um sistema educacional que não foi construído a partir da diversidade cultural em que esse país se constituiu. Ela é um reflexo de uma ausência de políticas educacionais que invisibilizou os conhecimentos dos povos tradicionais, impondo uma política educacional excludente, baseada em princípio de inferioridade étnica. Pensar esse aspecto, que à primeira vista pode ser ruim, ajuda a compreender-se num constante processo formativo.

D. Diva, com sua reza, atravessa o contexto formativo de maneira positiva e assertiva, está muito claro na fala da professora quando afirma que “ela foi o diferencial na minha concepção de formação e formatura, minha formação como sujeito e formatura como profissional”.

A professora Eva é professora de Arte e História de uma escola indígena e índia Pankararu. Como não foi criada dentro da aldeia, se considerava uma índia “desaldeada”<sup>10</sup>,

---

<sup>10</sup>Expressão não mais utilizada foi substituída por índio que não reside no território. Nesse caso, optei pela fidelidade do texto narrativo da professora.

esse foi o termo que utilizou nos primeiros relatos. Porém, a afetação descrita por ela chamou-as de encontros na sua constituição como mulher indígena e professora de História.

Guardo na memória alguns encontros que considero muito importantes na minha constituição como professora: o primeiro é com os cheiros da minha infância, e um deles era o aroma da umburana de cheiro que, ao nascer do sol, invadia minha ancestralidade, atravessando as brechas das janelas do meu quarto, quando meu pai, índio Pankararu, fumava seu campião<sup>11</sup> na calçada de fora, porque minha mãe proibia esse ritual dentro de casa. É a partir desse cenário e cheiro e luz que entro num percurso de descobertas e afirmações a partir da condição que hoje me reserva: índia, negra, ‘desaldeada’, mas que preserva as tradições, resistindo a qualquer forma de violação e desrespeito. (Depoimento da professora Eva, 2020)

Nesse contexto narrativo, podemos ver claramente que é preciso um encontro com alguma coisa que nos afete positivamente, seja pelo cheiro da umburana no fumo do campião ou pelo encontro com as pautas do movimento negro. São encontros subliminares que conduzem para ativar as reflexões acerca do que fizemos ou pensamos e o que podemos ou não fazer a partir desta afetação. O professor Cássio foi tão provocado pelo encontro com ele teve numa naturalização das piadas e das expressões de cunho racista através da rede social, que em todas as conversas, ele sempre se remetia a este momento:

Esse negócio de denegrir já foi justamente quando eu era professor, vê que coisa? Então, por exemplo, alguma fala machista que algum colega corrige pra mim, eu sendo professor, já cometi. Eu pedindo perdão, me desculpa, não vou mais falar essa frase, não vou mais fazer isso. Então é bom essa desconstrução. Mas aconteceu, aconteceu, várias e várias vezes.

É por isso que digo, a geração de Chico<sup>12</sup> vai ser muito melhor que a minha geração, ela vem com menos preconceito, menos discriminação, contra a mulher, contra homossexuais, contra negros, porque tá sendo debatido nas escolas. E eu digo a vocês, no grupo da minha turma do ensino médio que tenho no WhatsAap, a maioria das mulheres são machistas, os caras são homofóbicos. Agora é homofobia pesada mesmo! Então eu acho até que estou num nível mais evoluído que esse pessoal. (Depoimento do professor Cássio, 2020)

No recorte do depoimento do professor Cássio “esse negócio de denegrir já foi justamente quando eu era professor, vê que coisa?” reflete o sistema educacional no qual foi formado forjado no conhecimento eurocentrado, presente nos espaços acadêmicos e de

<sup>11</sup>Cachimbo da tradição do povo Pankararu.

<sup>12</sup>Francisco, filho do professor Cássio, tem 8 anos de idade e faz parte das afetações que o tornaram a ser.

formação de professor. Quando Quijano (2005) se refere à colonização do saber e do poder, uma vez que a ideia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista, fomos formados sob essa égide na medida em que naturalizamos, sem nenhum questionamento, expressões e práticas mantenedoras de tal estrutura.

No momento em que o professor Cássio foi interpelado sobre a expressão usada, houve um fenômeno que transformou sua forma de pensar, e ainda se questionar “justamente quando eu era professor, vê que coisa?”. Essa cobrança me fez lembrar o momento em que adentrei ao Mestrado Profissional, cheia de certezas e culpando os professores por não construírem uma educação antirracista nas escolas. Na minha concepção, deveria ser fácil para o professor de História incluir essa temática na sua sala de aula. A cobrança de Cássio também se enquadra nesta condição, de que ele, como professor não deveria reproduzir expressões de cunho racista. Essa constatação só pôde ser feita pela provocação em rede social, não estava na proposta curricular do curso de licenciatura em História, ela surgiu num espaço virtual, por pessoas que estão na militância da luta antirracista, que provavelmente pertença a algum coletivo ou movimento social, ou seja, só uma militante de rede social. Deleuze e Guattari (1992) sugerem que essa relação produz mudanças, afeta e somos afetados por elas, é a sensação de um devir, que implica no “tornar a ser”, e os devires são fenômenos de dupla captura, isto é, quando alguém ou algo se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio, numa espécie de ciclo a partir da visão que temos desta transformação, pois o artista:

é mostrador de afectos, inventor de afectos, criador de afectos, em relação com os perceptos ou as visões que nos dá. Não é somente em sua obra que ele os cria, ele os dá para nós e nos faz transformar-nos com ele, ele nos apanha no composto (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 227- 228).

Essa transformação é tão evidente no depoimento de Cássio que ele ainda reforça o ciclo de mudança que se reproduz no filho: “é por isso que digo, a geração de Chico vai ser muito melhor que a minha geração”, e de como a escola também muda na medida em que o professor e a professora se transformam a partir destes fenômenos “porque tá sendo debatido nas escolas”. Essa transição de um estado a outro, a transformação através dos afetos pode ser boa ou ruim, porque os afetos são ideias, Spinoza (2009) afirma que uma coisa qualquer pode causar, acidentalmente, alegria, tristeza ou desejo porque nenhum corpo é afetado da mesma forma que outro corpo.

Quando se trata de uma educação antirracista, em um vídeo no canal do Tudo Educa no Youtube na série Caminhos para uma Educação Antirracista, Kabengele Munanga afirma que temos três caminhos clássicos de combate ao racismo na sociedade: as leis, a educação e as políticas públicas afirmativas.

Perante a lei somos iguais, fórmula que não funciona porque a lei não tem nenhum efeito diante do racismo e nos torna desiguais porque as nossas diferenças somáticas. E a Constituição Brasileira de 1988 considerada como democrática estipula que qualquer discriminação racial flagrante é um crime inafiançável e sujeito à reclusão. Como uma lei progressista, teria uma força repressiva positiva contra as práticas racistas [...] mas quase não funciona. E mesmo se funcionasse ela poderia apenas atingir as práticas racistas observáveis e mensuráveis e jamais os preconceitos raciais que se escondem no terreno que as leis não atingem, isto é, nas cabeças das pessoas, no inconsciente e na subjetividade. [...] Mas há um segundo caminho mais propício, capaz de invadir o terreno dos preconceitos e conseqüentemente desconstruir o mito de superioridade e inferioridade racial. Esse caminho é a educação. (Depoimento de Munanga, 2020)

Perceber que a escola forma os indivíduos que estão na sociedade reproduzindo práticas racistas, machistas, sexistas, homofóbicas e que da mesma que se construiu uma educação eurocêntrica, pode começar a se construir outro modelo educativo, baseado no respeito à diferença, pois só a educação pode desconstruir os monstros que criou e construir novos indivíduos. Uma educação antirracista e plural.

É possível a construção de uma educação antirracista nas escolas do Cais ao Sertão, do Oiapoque ao Chuí, as narrativas dos nossos interlocutores denunciam essa possibilidade, mas também deixa claro que a luta antirracista não é fácil. Percebe-se que existe um movimento dentro das escolas a partir dos professores e das professoras que estão construindo práticas antirracistas dentro da educação. A professora Eva confirmou esta afirmativa quando falávamos sobre os encontros que marcaram nossas vidas de forma positiva ou negativa, experiências que dão sentido à sua narrativa.

Outro encontro marcante que atravessa minha história foi na verdade um reencontro. Aquela professora de História referência de vida profissional militava em rede social e na escola pelas mulheres negras, pelo empoderamento de meninas negras contra um padrão cultural que sempre as excluiu do contexto social. Sou mulher indígena, com traços negros e me vi nessa luta também. Me reaproximei dessa mulher e começamos uma militância que atravessa o tempo, as fronteiras da Índia e não-Índia e me conduz ao caminho do princípio da equidade, porque ela ensinou a perceber a minha beleza através da minha origem: meu nariz achatado é minha

ancestralidade, a boca carnuda, que muitas vezes camuflei com maquiagem é traço da hereditariedade.

Me perceber como índia e negra num cenário estereotipado, onde a cobrança da sociedade é de que ser índio era estar isolado do mundo, sem acesso a bens e consumo, me colocou num espaço de disputa com um discurso mais afirmativo do que nunca.

Hoje, como professora de Arte ou de História, em processo de formação ou em qualquer lugar, o aroma da umburana de cheiro do campiô do meu pai será um marcador místico que simbolizará o ideal para uma educação transformadora a partir da nossa própria história. Fazer a graduação em História foi uma decisão tomada por esses atravessamentos, o que me permitiu enveredar por caminhos da pesquisa, do conhecimento ancestral, orientada pelos orixás com a proteção dos encantados. (Depoimento da professora Eva, 2020)

Quando falo em construir uma educação antirracista, posso considerar um avanço para nossa educação as leis 10.639/03 e 11.645/08, que possibilitou o desenvolvimento de práticas antirracistas dentro da educação que questionam o racismo estrutural e busca repensar as práticas pedagógicas que alimenta essa estrutura, perceptíveis nos relatos durante as conversas coletivas como nas chamadas de vídeo com os/as interlocutores e interlocutoras desta pesquisa. Contudo, ainda nos deparamos com muitos desafios para a construção de uma educação que supere o preconceito e as práticas racistas nas escolas.

Vale sublinhar que a educação brasileira foi atravessada por uma educação forjada na estrutura eurocêntrica do saber, que se reverbera no chão da escola a partir da premissa de uma formação inicial alicerçada na colonização do conhecimento. Para tanto, emerge a necessidade de produzir um modelo de educação capaz de que romper com essa estrutura. E isso pode ser feito durante o processo de formação em exercício dos professores e professoras, a partir deles/as, dos relatos de si mesmos/as, das suas experiências como marcadores dessa mudança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
 ele precisará sempre de outros galos.  
 De um que apanhe esse grito que ele  
 e o lance a outro; de um outro galo  
 que apanhe o grito que um galo antes  
 e o lance a outro; e de outros galos  
 que com muitos outros galos se cruzem  
 os fios de sol de seus gritos de galo,  
 para que a manhã, desde uma teia tênue,  
 se vá tecendo, entre todos os galos.  
 (João Cabral de Melo Neto, 1966)

Uma educação antirracista não se faz sozinha, por isso usei a metáfora da rede de dormir e a arte de entrelaçar as linhas e os fios de algodão pela urdidura, até formar uma rede forte, colorida, que acolha a diferença. Na proposta de formação continuada para uma educação antirracista tentei entrelaçar os fios narrativos para tecer uma teia tênue no processo formativo dos/as professores/as de História do Sertão de Itaparica. Escrever não é fácil, como já afirmei na introdução desta dissertação, a escrita de si, isto é, narrar a si mesmo para outra pessoa exige de cada um/a o exercício de estar se constituindo durante o processo de narrar a si mesmo, embora pensar que nossa já foi construída ao escrever sobre si, o ato de construção da sua subjetividade é instantâneo ao ato de falar sobre si mesmo (FOUCAULT, 2006).

Na banca de defesa de uma colega do Mestrado ouvi a afirmação: “Escrever sempre nos leva a ser afirmativo e imperativo. Narrar deveria suscitar a dúvida”, a fala foi proferida pela professora Marcéa Sales da UNEB, que compunha a banca como avaliadora. Naquele momento, começava a escrita dessas considerações finais. Comecei o Mestrado Profissional com muitas certezas, e essa questão estava muito explícita na apresentação do anteprojeto de pesquisa, o que foi desconstruído na medida em que fui provocada a escrever, a discutir e a propor alternativas de estratégias de formação de professor/a que respondesse às questões suscitadas naquele momento.

Como professora de História, tenho convicção do meu papel, comecei então um processo de desconstrução das certezas, abrindo espaços para a dúvida. Foi nessa perspectiva que produzi essa dissertação, sem a expectativa de trazer verdades ou as certezas, mas de provocar um debate sobre outra possibilidade de formação de professor e professora para uma educação antirracista, despertando a dúvida, as incertezas que sempre permearão o processo

educativo, porque as percepções se modificam, seguindo o ritmo e a trilha das mudanças sociais, econômicas, ideológicas.

Para tanto, a pesquisa foi delimitada em três categorias fundantes: relações étnico-raciais, formação de professor e autobiografia, utilizada para a revisão sistemática das produções acadêmicas em torno delas, a qual se configurou na pesquisa exploratória das produções acadêmicas publicadas em anais de eventos, periódicos e em repositórios em programas de pós-graduação em educação de algumas instituições de ensino, no período entre os anos de 2003 e 2018.

Esse movimento de pesquisa nos repositórios acadêmicos oportunizou uma clareza para confirmar o objeto de estudo do trabalho que contribuiu para a produção desta dissertação. Para tanto, a importância de Gomes, Barros e Munanga presentes no debate das questões sobre identidade nos discursos de representatividade nas escolas, como referenciais para a produção acadêmica e para este debate, se desdobrando num recorte histórico sobre as políticas educacionais de inclusão da população negra e mestiça no Brasil a partir da institucionalização das escolas públicas e os dispositivos legais utilizados pelo Estado brasileiro para estender do direito à educação aos indivíduos negros no ambiente escolar.

A dimensão que este mergulho histórico proporcionou um movimento no debate sobre a formação docente nas questões étnico-raciais para além das formações institucionais, na perspectiva da autobiografia como indicativo da construção de uma educação antirracista para professores e professoras de História, levando em consideração o princípio da particularidade na defesa da compreensão da diferença. Ao propor a autoformação como formação continuada para uma educação antirracista através da autobiografia, tentei entrelaçar os fios narrativos de depoimento de professores e professoras de História do Sertão de Itaparica para tecer uma trama do processo formativo dos/as professores/as.

Como nos alertou Anzaldúa em sua carta, escrever não é fácil, porque narrar a si mesmo para outra pessoa exige de cada um/a o exercício de estar se constituindo durante o processo desta narrativa. Nos vários fios que formaram essa trama, percebi que na possibilidade de uma proposta formativa que aproxime das questões étnico-raciais, as narrativas pressupõem um encontro consigo mesmo a partir das memórias de suas trajetórias, sejam pessoais ou profissionais.

Perceber-se como professor e professora nas dimensões social e subjetiva é tomar consciência da própria historicidade e os processos transformadores na constituição do ser professor/a. Dessa forma, há o entendimento de que o diálogo com as narrativas tem amplas possibilidades no campo da formação docente, para a compreensão acerca da urgência de uma

educação antirracista. Defendo que o estudo com narrativas autobiográficas tem o potencial de transformar ainda, e de modo expressivo, a forma como percebemos a formação em exercício.

É imprescindível, nessa conjuntura, que nós, professores e professoras de História, concebamos um processo formativo que faça repensar posturas e abordagens que podem ser mantenedoras ou transformadoras da realidade e pensar sobre nosso papel no contexto de uma educação que respeite a diferença. A história é feita pelas relações que os homens constroem durante sua vida, sejam políticas, sociais, econômicas e culturais. Aprendemos com elas, porque foram forjadas em um espaço e tempo, assim como apresentamos essa pesquisa. As narrativas históricas são o aporte para entendimento sobre as rupturas, os conflitos, os encontros, as vivências. Nesse sentido, o relato autobiográfico proporciona encontros que conduzem para ativar as reflexões do que fizemos e do que pensamos, e o que podemos ou não fazer a partir de um olhar diferenciado para as relações étnico-raciais na construção de uma educação que acolha a pluralidade e respeite a diferença.

## REFERÊNCIAS

ANZALDUA, Glória E. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Rev. Estudos Feministas**, v.8. 1º semestre de 2000. p. 229-236.

ARRUTI, José Maurício de Paiva Andion. O reencantamento do mundo: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. Rio de Janeiro. Museu Nacional-UFRJ, 1996. (**Dissertação de Mestrado**), 249p.

BARROS, Zelinda dos Santos. Ensino de História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas: rumo ao desvinculamento epistêmico. **Revista da ABPN** • v. 7, n. 15 • nov. 2014 – fev. 2015, p.69-91

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 1998.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Sobre o conceito de formação na abordagem (auto)biográfica. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 157-164, maio/ago 2011. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/8700/6352>.

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

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)

BRASIL, Lei 11.645 de 10 de março de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)

BRASIL, Lei 2040, de 28 de Setembro de 1871. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LIM/LIM2040.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM2040.htm)

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**. Tradução Rogério Bettoni, 1ed; 3ª reimp. BeloHorizonte: Autêntica Editora, 2017.

CANDAU, V. **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CARVALHO, Maria Inês da Silva Souza. O a-con-tecer de uma formação. **Revista FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v.17, n.29, p.159-168, jan/jun., 2008

CARVALHO, M. I. S. S.; MIRANDA, N.M.S. Formação de professores: outros conceitos, outros lugares de acontecimento. **Plurais** - Revista Multidisciplinar, Salvador, v.3, n.1, p.67-87, jan/abr, 2011.

CLANDININ, D. Jean. CONELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores. ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo. Paz e Terra, 2000.

DELEUZE, Gilles. **O mistério de Ariana**. Ed. Vega – Passagens. Lisboa, 1996. Tradução e prefácio de Edmundo Cordeiro.

DELUZE, G; GUATARRI, F. **O que é Filosofia?** São Paulo: Editora 34. 2002

DERRIDA, Jaques. Otobiografias: **La enseñanza de Nietzsche ya La política de nombre próprio**. 1ª Ed. Buenos Aires: Amorrortus, 2009.

EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2017.

FERREIRA, Joseildo Cavalcanti. **Educação das relações étnico-raciais e sentidos construídos na prática docente dos professores dos anos finais do ensino fundamental**. Disponível em <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/17269>

FERREIRA, Michele Guerreiro. Sentidos da educação das relações étnico-raciais nas práticas curriculares de professore(a)s de escolas localizadas no meio rural. Caruaru, 2013. 180 f. **Dissertação (mestrado)** - UFPE, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito** / Michel Foucault: edição estabelecida sob direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros ; tradução Márcio Alves da Fonseca. Salma Tannus Muchail. - 2ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FIGUEIREDO, Angela. Carta de uma ex-mulata a Judith Butler. **Revista de estudos interdisciplinares em gêneros e sexualidades**. Salvador, n. 3, v. 1, mai.-out. 2015.

GÁRCIA CANCLINI, Néstor. Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª. ed. 5ª impressão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília: Unesco, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu** (6-7) 1996: pp.67-82. Disponível em file:///D:/cadpagu\_1996\_6.7\_5\_GOMES.pdf  
Acesso em 12/08/19

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro como educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. 2017. Disponível em <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. A questão racial na política brasileira (os últimos quinze anos). *Tempo Social; Rev. Sociol. USP*, S. Paulo, novembro de 2001. p. 121-142.

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à história contemporânea**. [S.l: s.n.], 2008.

KENSKI, V. M.. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Editora Papirus. 2012.

LELIS, I. A. O. M.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. A relação teoria e prática na formação do educador. In: Vera Maria Ferrão Candau. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 19ed.Petrópolis: Vozes, 2008

LOPES, Alice Casimiro. Teorias Pós-Críticas, Política e Currículo. Dossier Temático: Configurações da Investigação Educacional no Brasil. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, 7-23. Disponível em:  
<http://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. **Currículo, Sexualidade e Ação Docente**. Petrópolis, RJ, 2017.

MACEDO, Elizabeth. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006.

MACEDO, José Rivair. Intelectuais africanos e estudos pós-coloniais: as contribuições de PaulinHountondji, Valentim Mudimbe e AchilleMbembe. In: MACEDO, José Rivair de (Org.). **O pensamento africano no século XX**. 1. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2016. p. 314-337

MACHADO, Vanda. **Pele da cor da noite**. 2013. Disponível em:  
<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16783>

MENEZES, Jaci. As duas pedagogias: Formas de educação dos escravos; mecanismos de formação de hegemonia e contra-hegemonia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.28, p.145 –163, dez. 2007

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MONTEIRO, Silas Borges; PIMENTA, Selma Garrido. **Quando a pedagogia forma professores: uma investigação otobiográfica**. 2004. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

MONTEIRO, Silas Borges. Otobiografia como escuta das vivências presentes nos escritos. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 471-484, set./dez. 2007.

MOORE, M. **Teoria da distância transacional**. Trad. Wilson Azevedo. 2004. Disponível em: <[www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=23&sid=69&UserActiveTemplate=2ing](http://www.abed.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=23&sid=69&UserActiveTemplate=2ing)>. Acesso em 20/09/20

MUNANGA, Kabengele. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos antirracistas no Brasil. In: SPINK, Mary Jane Paris (Org.) **A cidadania em construção: uma reflexão transdisciplinar**. São Paulo: Cortez, 1994.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, Antonio. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NÓVOA, Antonio. **A formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características**. 2010. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/viewFile/3122/2459>. Acesso 20/03/2020

OLIVEIRA, Iris Verena Santos de. Isso é batom para vir à escola? Disputas estéticometodológicas nos pátios do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1523-1544 out./dez. 2019. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44906/30841> Acesso 10/06/2020

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa(auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, MG, v. 34, n. 2, p. 369-386, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982011000100017&script=sci_arttext)>

PACIEVITCH, C.; CERRI, L. F. **Guerrilheiros ou sacerdotes?** Professores de História, consciência histórica e construção de identidades. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 21, n. 2, p. 163-183, 2016. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643348>. Acesso em: 26 nov. 2020.

PEREIRA, Marcos Vilela. A estética da professoralidade: o estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. **Tese de doutorado**, PUC – São Paulo, 1996.

PIMENTEL JUNIOR, Clívio. Currículo, diferença, política: disputas discursivas pela significação da natureza e da qualidade da educação científica. **Tese de doutorado**, Universidade Federal da Bahia - UFBA, 2019. Disponível em <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28824> Acesso em 02/12/2019

PIMENTEL JUNIOR, C.; CARVALHO, M.I.S.S.; SÁ, M.R.G.B. Currículo, (auto)biografias e diferença: políticas e poéticas do incontrolável no cotidiano da educação em Ciências. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v-16, n.1, p. 29-59 jan/mar. 2018

PIMENTEL JÚNIOR, C.; SALES, M.A.; JESUS, R.M.V (Orgs).  **Currículo e Formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

NACIF, Paulo Gabriel. Kabengele Munanga. **Caminhos para uma educação antirracista**, 2020. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=fqs\\_02TgKbk](https://www.youtube.com/watch?v=fqs_02TgKbk). Acesso em 27/11/20

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. Onde cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979 -1995). 2010. **Tese (Doutorado em História)** Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de Brasília. Brasília, 2010.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder**, Eurocentrismo e América Latina. 2005. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf)

RIOS, J. A. V. P.; SILVA, F. O. DA; SILVA, A. L. G. DA. FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL: INTERFACES COM A DIVERSIDADE. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 29, n. 57, p. 109-124, 3 abr. 2020.

SÁ; M. R. G. B; FARTES, V. L. B.  **Currículo, formação e saberes profissionais: a (re)avaliação epistemológica da experiência**. EDUFBA, Salvador, 2010.

SANTOS, Irinéia M. Franco dos. Iá Mi Oxorongá: As Mães Ancestrais e o Poder Feminino na Religião Africana. Sankofa. **Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana** Nr. 2 dez./2008.

SEMEAS – Secretaria de Meio Ambiente e Sustentabilidade de Pernambuco. **1º Plano Estadual de Promoção da Igualdade Racial de Pernambuco**. 2016. Disponível em [http://www.semas.pe.gov.br/c/document\\_library/get\\_file?uuid=886a34d4-243d-4a16-a0c2-01ff78369797&groupId=709017](http://www.semas.pe.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=886a34d4-243d-4a16-a0c2-01ff78369797&groupId=709017)

SILVA, Fátima Aparecida. A Frente Negra Pernambucana e sua proposta de educação para a população negra na ótica de um dos seus fundadores: José Vicente Lima - década de 1930. 2008. 125f. **Tese (Doutorado em Educação)** – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

SILVA, Ana Claudia. **Diversidades Étnico-raciais e a Política Educacionais em Pernambuco**: a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena como conteúdo curricular. UFRPE, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12827/1/Ana%20cL%C3%81UDIA%20%20Silva.pdf>

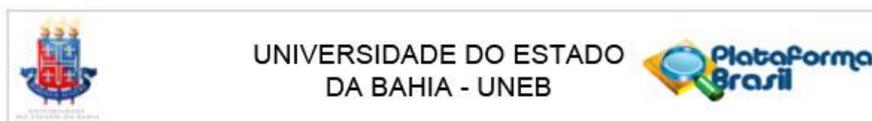
SOUZA, Elizeu Clementino de. O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professor. **Tese de doutorado**, Universidade Federal da Bahia –UFBA, Terra, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação In NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008

**ANEXOS**

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** A pesquisa será direcionada aos professores e professoras de História de Ensino Médio na Escola de Referência Maria Cavalcanti Nunes na cidade de Petrolândia, a qual pertence à região do sertão de Itaparica em Pernambuco, utilizando as narrativas autobiográficas para a compreensão das professoralidades na busca de sentido e as implicações destas narrativas a partir da memória educativa na perspectiva da compreensão do potencial formativo de diferentes possibilidades do conhecimento com as suas histórias de vida. Com isso, promover um diálogo sobre temas referentes à educação antirracista a partir das trajetórias narradas nas escritas dos professores e professoras de História das escolas de ensino médio do sertão. produzir sentidos das narrativas de professores e professoras de História a partir da memória educativa como possibilidade de autoformação. O Sertão de Itaparica é uma microrregião localizada ao sudoeste do Estado de Pernambuco, beneficiada pelo Rio São Francisco e pelo Lago de Itaparica. Agrega sete municípios.

**Pesquisador:** JUSSARA SANTANA DE ARAUJO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 40260719.9.0000.0057

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

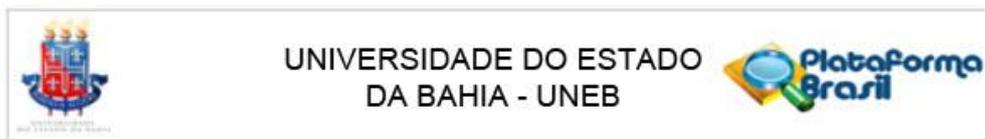
**Número do Parecer:** 4.482.414

**Apresentação do Projeto:**

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED

Num contexto que se as escolas se firmam como espaços de convergência da diferença a partir da educação infantil, a questão racial vai ficando mais explícita no Ensino Médio. Paralelamente, surgem também minhas primeiras inquietações acerca da importância de uma educação antirracista, a priori por estarmos no centro de um conflito histórico-cultural e suas implicações sociais, segundo, por fazer parte de uma realidade, que durante os anos de escolarização nunca me senti parte da história contada em sala de aula, nem do contexto social que se anunciava ao meu redor. Estamos falando de uma educação que durante as décadas de 1970 e 1980, vivenciei,

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555  
 Bairro: Cabula CEP: 41.195-001  
 UF: BA Município: SALVADOR  
 Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.482.414

ora com a inquietude da indignação, ora com o “silenciamento” num processo de permanências das discriminações, sem o conhecimento necessário para o entendimento dos fatores que alicerçaram a educação naquele momento e que ainda hoje estão presentes em nossas escolas. Quando proponho uma análise reflexiva dos itinerários de formação pessoal e profissional a partir das narrativas autobiográficas dos professores e professoras de História que marcam os direcionamentos das questões étnico-raciais nas escolas de ensino médio do sertão de Itaparica, o propósito é compreender de que forma estas relações atravessam as questões e o fazer profissional numa educação antirracista. Que relações são estabelecidas entre a vivência pessoal – o conhecimento de si- no processo de formação e suas implicações na atuação do professor e da professora de História numa educação para as relações étnico-raciais? De que forma as narrativas fornecerão subsídios para a autoformação? Estas questões instigaram uma linha investigativa que dará o suporte a este trabalho de pesquisa. Desenha-se aqui um quadro metodológico a se cumprir onde os sujeitos de pesquisa serão os/as professores/as de história do sertão de Itaparica, numa pesquisa em rede usando como dispositivo o grupo focal para os primeiros os contatos e construção de ambiente colaborativo de autoformação a partir das narrativas construídas.

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Analisar as narrativas sobre as trajetórias de escolarização na perspectiva de formação e autoformação numa educação para as relações étnicoraciais dos professores e professoras da História Sertão de Itaparica

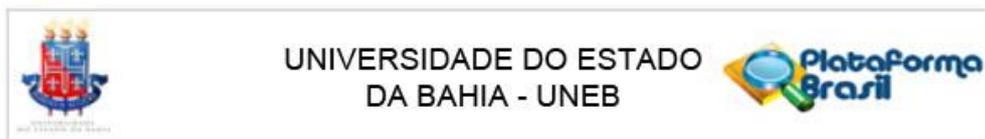
**Objetivo Secundário:**

Promover um diálogo sobre temas referentes à educação antirracista a partir das trajetórias narradas nas escritas dos professores e professoras; Produzir sentidos a partir das narrativas de professores e professoras de História a partir da memória educativa como possibilidade de autoformação; Construir coletivamente um espaço para compartilhamento das experiências vivenciadas

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Vale à informação, de forma geral, que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade do participante. Essas possibilidades trazem uma perspectiva

Endereço:	Rua Silveira Martins, 2555	CEP:	41.195-001
Bairro:	Cabula	Município:	SALVADOR
UF:	BA	Telefone:	(71)3117-2399
		Fax:	(71)3117-2399
		E-mail:	cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.482.414

de ação nas várias áreas inerentes à vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural, espiritual e profissional do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Destacamos que a informação dos possíveis riscos da pesquisa fornecida aos participantes tem a função pedagógica de proporcionar o entendimento e a correlação da experiência de vida dele (o participante) com o objeto do estudo e os processos de registro de dados para decidirem se querem/podem/devem ou não participar, sabendo que tem possibilidade mínima do desconforto, constrangimento ou cansaço, sempre no foco de promover ainda mais a dignidade dos envolvidos. Considerando-se a partir deste entendimento a decisão da participação ou não, pois só com o conhecimento pleno das circunstâncias da pesquisa pode-se exercer a autonomia em plenitude.

Outro aspecto que se vislumbra com essa informação é que ao correlacionar a experiência de vida, o objeto e os dispositivos de registro de dados, o participante evita de participar se entender que há a possibilidade da maleficência por conta das suas experiências e o/a pesquisador/a livra-se de embaraços e até possíveis processos.

Evidencia-se com essas informações/ações a tentativa de manter-se a dignidade, além de colocar em "tela" que a variável dominante não é a pesquisa e sim a experiência de vida do participante e a vasta possibilidade de não conhecer-se a pleno todas as experiências de vida dos seres humanos envolvidos na pesquisa.

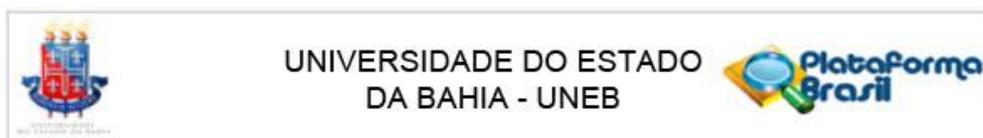
Sobre os riscos, a pesquisadora informa no TCLE postado dia 10/11/2020:

Devido ao levantamento de informações, o/a senhor(a) poderá enfrentar possíveis riscos (de nível mínimo), tais como: sentir-se constrangido/a ou desinteressado/a em falar de questões relacionadas ao tema m razão dos tabus que os circundam que possam gerar algum desconforto ou conflito com as suas opiniões, ideologias, crenças e credos; possibilidades de rememorar episódios traumáticos; sentir-se vigiado/a com relação ao trabalho desenvolvido.

E sobre os benefícios, informa, no mesmo documento, que:

A realização desta pesquisa trará uma possibilidade de formação de professores para as relações

Endereço:	Rua Silveira Martins, 2555	CEP:	41.195-001
Bairro:	Cabula	Município:	SALVADOR
UF:	BA	Telefone:	(71)3117-2399
		Fax:	(71)3117-2399
		E-mail:	cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.482.414

étnico-raciais, oportunizando a construção de estudos que serão divulgados em meio acadêmico e científico, através de publicação dos resultados em meios científicos (revista, livro, etc.) e/ou apresentação em evento, mantendo sempre seu sigilo e anonimato; contribuições para o ser humano e comunidade na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e intervenção.

A pesquisadora informa aos participantes no TCLE os instrumentos utilizados para a coleta de dados, apresenta possíveis riscos, informa sobre a participação ser voluntária, garantia de anonimato da identidade dos pesquisados e desistência da participação, caso o pesquisado solicite, e direito a indenização caso se sinta prejudicado com a realização da pesquisa. Informa também benefícios como a possibilidade de formação de professores para as relações étnico-raciais.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

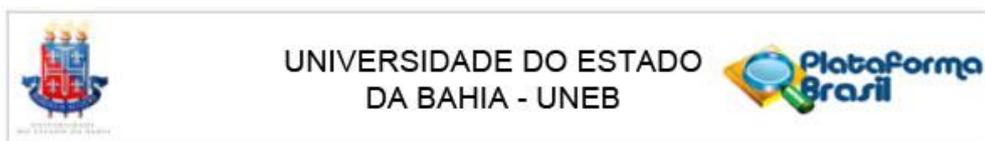
Destacamos que todos os comentários deste parecer são baseados na correlação dos princípios éticos (autonomia, não maleficência, beneficência, equidade e justiça) com os aspectos da pesquisa (objeto, participante, metodologia e aspectos do campo). Sempre na perspectiva da orientação e sem julgamento de valores, conforme preconiza a ética no seu significado mais profundo que é propor a dignidade humana.

A pesquisa é importante com o potencial de melhorar/evoluir a atividade estuda e os participantes envolvidos nela uma vez que poderá trazer uma possibilidade de formação de professores para as relações étnico-raciais, oportunizando a construção de estudos que serão divulgados em meio acadêmico e científico; contribuições para o ser humano e comunidade na qual está inserido, para a sociedade e para os estudos em educação e diversidade, por meio de construção coletiva de dados e intervenção.

A pesquisadora informa no documento Informações Básicas do Projeto postado em 17/12/2020 os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

**Critério de Inclusão:** 1. Professores/as que ministram o componente curricular História em escolas públicas estaduais ligadas à Região Floresta/Pernambuco 2. Professores/as que atuam no ensino médio nas escolas públicas estaduais da Região Floresta/Pernambuco 3. Professores/as com mais de 2 anos de experiência no Ensino Médio de escolas públicas estaduais da Região

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555		CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	Município: SALVADOR	
UF: BA		
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.482.414

Floresta/Pernambuco

Critério de Exclusão: 1. Professores/as que ministram o componente curricular História em escolas públicas estaduais ligadas que não atuem na Região Floresta/Pernambuco. 2. Professores que atuem exclusivamente em instituições de ensino privadas.

O orçamento: Financiamento próprio.

O cronograma: Exequível

Instrumento de registro de dados: dentro da eticidade

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Na perspectiva da eticidade, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em consonância.
- 2 – Termo de confidencialidade: Em consonância.
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em consonância.
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em consonância.
- 5 – Anuência da comunidade: Não se aplica.
- 6 – Folha de rosto: Em consonância.
- 7 – Modelo do TCLE: Em consonância.
- 8 – Modelo do Assentimento: Não se aplica.
- 9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em consonância.
- 10 – Termo de concessão: Em consonância.
- 11 – Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Em consonância.

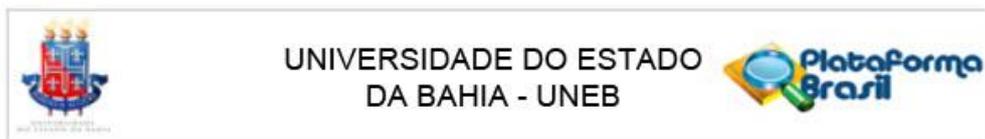
**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555			
Bairro: Cabula		CEP: 41.195-001	
UF: BA	Município: SALVADOR		
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399	E-mail: cepuneb@uneb.br	



Continuação do Parecer: 4.482.414

#### Considerações Finais a critério do CEP:

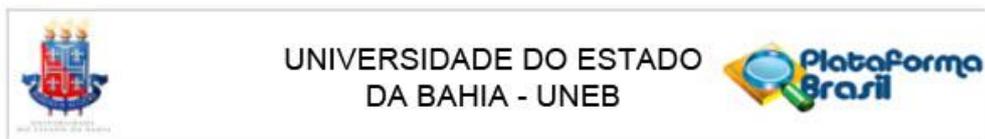
Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1435613.pdf	17/12/2020 06:41:40		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_Autorizacao_Institucional_da_Coparticipante.pdf	10/11/2020 15:19:18	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_esclarecido.pdf	10/11/2020 15:06:08	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	10/11/2020 15:03:13	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Outros	Termo_de_concessao_para_acessar_documento_nao_publicados.pdf	24/03/2020 15:17:03	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termo_de_autorizacao_intitucional.pdf	24/03/2020 14:17:52	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de concordância	Declaracao_de_concordancia.pdf	24/03/2020 14:09:59	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	24/03/2020 12:30:50	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_pesquisa.pdf	24/09/2019 18:26:59	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Outros	Termo_Compromisso_dados.pdf	24/09/2019 18:22:32	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso.pdf	24/09/2019 18:15:08	JUSSARA SANTANA DE ARAUJO	Aceito

#### Situação do Parecer:

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555	CEP: 41.195-001
Bairro: Cabula	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399	Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.482.414

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SALVADOR, 22 de Dezembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**Aderval Nascimento Brito**  
**(Coordenador(a))**

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555  
Bairro: Cabula CEP: 41.195-001  
UF: BA Município: SALVADOR  
Telefone: (71)3117-2399 Fax: (71)3117-2399 E-mail: cepuneb@uneb.br

## ANEXO B - MAPA DA REGIONALIZAÇÃO DE PERNAMBUCO



Fonte: Secretaria Estadual de Pernambuco

## ANEXO C – RELAÇÃO DAS ESCOLAS REGULARES DO SERTÃO DE ITAPARICA

N.º	GRUPO	MUNICÍPIO	ESCOLA	CODIGO MEC	Observação	ENDEREÇO	BAIRRO
1	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Belém do São Francisco	Escola Celestino Nunes	26040220	Regular	Rua Tenente Domingos Nogueira de Sá, s/n	Centro
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Belém do São Francisco	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Médio Doutor Alipio Lustosa	26039770	EREFM- Jornada Semi-Integral	Rua Adalberto Alves dos Anjos, s/n	Belo Horizonte
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Belém do São Francisco	Escola Técnica Estadual Maria Emilia Cantarelli	26134213	Escola Técnica	Rua Itacuruba, 291	Centro
4	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Belém do São Francisco	Escola Monsenhor João Pires	26038935	Regular	Rua Agamenon Magalhães, s/n	Novo Horizonte
5	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Belém do São Francisco	Escola de Referência em Ensino Médio Tercina Roriz	26039702	EREM- Jornada Integral	Avenida Coronel Caribe, 132	Centro
6	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Belém do São Francisco	Escola Estadual Honório Bernardes da Silva	26139120	Regular	Avenida Honório Bernardes, s/n	Centro
7	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola de Referência em Ensino Médio Professor Aureliano Gonçalves dos Santos	26040280	EREM- Jornada Semi-integral	Rua Major Pedro Nunes, 250	Centro
8	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual João Rodrigues Leite	26139081	Regular	Distrito Barra do Silva, s/n	Centro
9	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola de Referência em Ensino Médio Capitão Nestor Valgueiro de Carvalho	26040948	EREM- Jornada Integral	Avenida Deputado Audomar Ferraz, 231	Centro
10	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola de Referência em Ensino Médio Deputado Afonso Ferraz	26040956	EREM- Jornada Integral	Avenida Deputado Audomar Ferraz, 99	Centro

1 1	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Júlio de Mello	260409 72	Regular	Praça Major João Novaes, s/n	Centro
1 2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Estadual José Ferreira da Silva	264198 31	Regular	Rodovia Pe 360, Km 30, Assentamento Serra Negra, s/n	Área Rural
1 3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Três Marias	260412 00	Regular	Rua 07, s/n	Cohab
1 4	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Estadual Teresinha de Souza Lira	264198 23	Regular	Av. Valdomiro Freire, s/n	Área Rural
1 5	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Itacuruba	Escola de Referência em Ensino Médio Profª Maria de Menezes Guimarães	260419 10	EREM- Jornada Integral	Rua Antonio Cabral Campos, 120	Centro
1 6	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola de Referência em Ensino Médio Estadual de Itaparica	260420 53	EREM- Jornada Semi-integral	Rua Salto da Divisa, s/n	Itaparica
1 7	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Estadual Rural Manoel Gomes de Sá	261716 00	Regular	Avenida Eletrobrás Norte, s/n	Itaparica
1 8	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Nossa Senhora Aparecida	260425 25	Regular	Rua Buíque, s/n	Centro
1 9	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola de Referência em Ensino Médio de Jatobá	260420 37	EREM- Jornada Integral	Rua da Matriz, 50	Centro
2 0	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola Delmiro Gouveia	260420 45	Regular	Avenida Auspício de Valgueiro Barros, 335	Centro
2 1	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio Icó Mandantes	261543 58	EREFM- Jornada Semi-Integral	Perímetro Irrigado Icó Mandantes, s/n	Área Rural
2 2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola de Referência em Ensino Médio Maria Cavalcanti Nunes	260420 70	EREM- Jornada Integral	Rua Capitão José de Souza Ferraz, 17	Centro

23	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola São Francisco	26042312	Regular	Projeto Apolônio Sales, s/n	Área Rural
24	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola de Referência em Ensino Médio João Batista de Vasconcelos	26043335	EREM- Jornada Integral	Avenida Cônego Frederico, s/n	Centro
25	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Juazeiro	26149907	Regular	Agrovila 09, Bloco 02, nº 09	Área Rural
26	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Júlia Gomes de Araújo	26043505	Regular	Largo Pedro Pereira de Araújo, nº 03	Caribeiras
27	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Sérgio Magalhães	26043130	Regular	Rua da Matriz, 63	Centro

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

## ANEXO D – RELAÇÃO DAS ESCOLAS INDÍGENAS DO SERTÃO DE ITAPARICA

N.º	GRUPO	MUNICÍPIO	ESCOLA	CODIGO DO MEC	Observação	ENDEREÇO	BAIRRO
1	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Júlio José da Silva	26146991	Escola Indígena	Aldeia Riacho Grande, s/n	Etnia Atikum
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Ana Nunes da Silva	26040808	Escola Indígena	Aldeia Lajes, s/n	Etnia Pankará
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Aldeia Estreito	26158990	Escola Indígena	Aldeia Estreito, s/n	Etnia Atikum
4	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Santa Madalena	26169738	Escola Indígena	Aldeia Jatobá, s/n	Etnia Atikum
5	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Cachoeira II	26169746	Escola Indígena	Aldeia Tupã, s/n	Etnia Atikum
6	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Caxuá	26169754	Escola Indígena	Aldeia Caxuá, s/n	Etnia Atikum
7	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola São José	26169762	Escola Indígena	Aldeia Pedra de Fogo, s/n	Etnia Atikum
8	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Antônio Manoel da Silva	26173638	Escola Indígena	Aldeia Angico, s/n	Etnia Atikum
9	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Santo Expedito	26173689	Escola Indígena	Aldeia Pitombeira, s/n	Etnia Pankará
10	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Nossa Senhora Aparecida	26173697	Escola Indígena	Aldeia Ladeira, s/n	Etnia Pankará
11	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Nossa Senhora de Fátima	26040794	Escola Indígena	Aldeia Água Grande, s/n	Etnia Pankará
12	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Especiosa Benigna de Barros	26040824	Escola Indígena	Aldeia Brejinho, s/n	Etnia Pankará
13	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Simão Cicero da Silva	26158582	Escola Indígena	Aldeia Saquinho, s/n	Etnia Pankará
14	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola José Jerônimo Barbosa	26173700	Escola Indígena	Aldeia Mingu de Cima, s/n	Etnia Pankará
15	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Vó Olindina	26173719	Escola Indígena	Aldeia Cacaria, s/n	Etnia Pankará
16	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Rosilda Sabas de Souza	26040301	Escola Indígena	Aldeia Vila, s/n	Etnia Pankará
17	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Bom Jesus dos Aflitos	26040310	Escola Indígena	Aldeia Boqueirão, s/n	Etnia Pankará
18	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola João Lima	26040387	Escola Indígena	Aldeia Areia dos Pedros, s/n	Etnia Atikum
19	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Manoel João de Souza	26040441	Escola Indígena	Aldeia Travessa da Pedra, s/n	Etnia Pankará
20	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Olho D'água do Padre	26040468	Escola Indígena	Aldeia Olho D'água do Padre, s/n	Etnia Atikum
21	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Olímpio Pereira	26040476	Escola Indígena	Aldeia Mingu de Baixo, s/n	Etnia Pankará

2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Quintino de Menezes	26040506	Escola Indígena	Aldeia Casa Nova, s/n	Etnia Pankará
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Sagrada Família	26040522	Escola Indígena	Aldeia Enjeitado, s/n	Etnia Pankará
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Tia Amélia Caxiado	26040530	Escola Indígena	Aldeia Lagoa, s/n	Etnia Pankará
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Santa Ana	26040549	Escola Indígena	Aldeia Baixão, s/n	Etnia Atikum
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Vicente Muniz	26040557	Escola Indígena	Aldeia Tiririca, s/n	Etnia Pankará
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Governador Estácio Coimbra	26040581	Escola Indígena	Aldeia Sede, s/n	Etnia Atikum
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Antônio Dudu	26040603	Escola Indígena	Aldeia Boa Vista, s/n	Etnia Atikum
2	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Emiliano Quirino de Sá	26040646	Escola Indígena	Aldeia Cachoeira I, s/n	Etnia Atikum
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Milton Pereira Neto	26040743	Escola Indígena	Aldeia Gameleira, s/n	Etnia Pankará
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Monteiro Lobato	26040751	Escola Indígena	Aldeia Oiticica, s/n	Etnia Atikum
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Odilon Nunes	26040760	Escola Indígena	Aldeia Brejinho, s/n	Etnia Pankará
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Vó Salu	26184710	Escola Indígena	Aldeia Cachoeira I, s/n	Etnia Atikum
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Nossa Senhora da Conceição	26186420	Escola Indígena	Aldeia Riacho Olho D'Água, s/n	Etnia Pankará
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Manoel Vicente da Silva	26030444	Escola Indígena	Aldeia Massapê, s/n	Etnia Pankará
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Cosme e Damião	26040697	Escola Indígena	Aldeia Carqueja, s/n	Etnia Pankará
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Antonio Honório Sobrinho	26009544	Escola Indígena	Aldeia Quixaba, s/n	Etnia Atikum

3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Mestre Otaviano	26186438	Escola Indígena	Aldeia São Gonçalo, s/n	Etnia Pankará
3	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Pedro Francisco de Oliveira	26040727	Escola Indígena	Aldeia Brejo da Gama, s/n	Etnia Atikum
4	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Manoel Miguel do Nascimento	26040786	Escola Indígena	Quilombo Indígena Tiririca, s/n	Etnia Pankará
4	Sertão do Submédio São Francisco	Carnaubeira da Penha	Escola Estadual Indígena Ananias de Sena	26188643	Escola Indígena	Aldeia Cachoeira I - Território do	Etnia Atikum

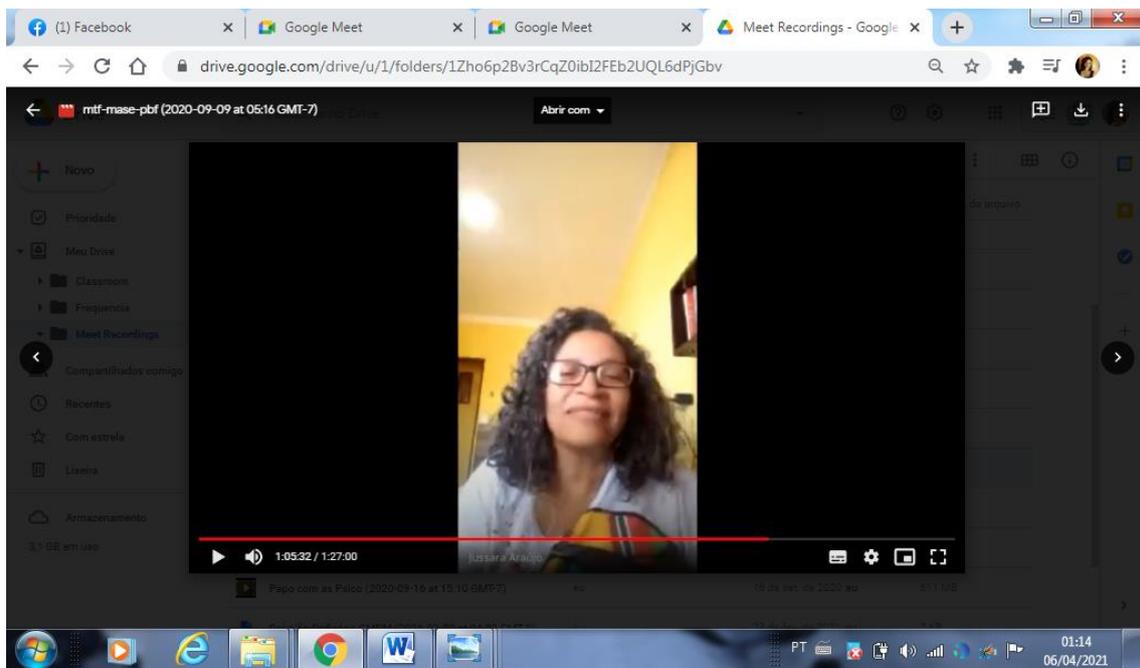
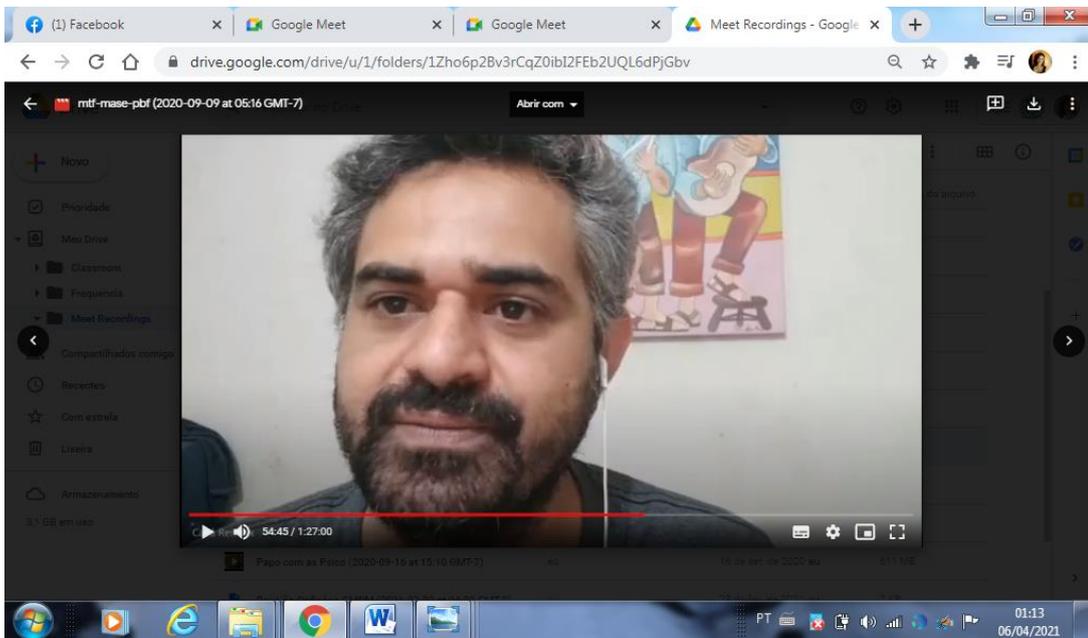
	- Floresta	Penha				Povo Atikum, s/n	
42	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Antônio Francisco da Silva	26041014	Escola Indígena	Aldeia Caraíba, s/n	Etnia Pipipã
43	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Menino Jesus	26041529	Escola Indígena	Aldeia Capoeira do Barro, s/n	Etnia Pipipã
44	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Tiburcio Lima	26041570	Escola Indígena	Aldeia Faveleira, s/n	Etnia Pipipã
45	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Floresta	Escola Joaquim Roseno dos Santos	26155435	Escola Indígena	Aldeia Travessão do Ouro, s/n	Etnia Pipipã
46	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Itacuruba	Escola Estadual indígena Josefa Alice da Conceição	26186411	Escola Indígena	Aldeia Serrote dos Campos, s/n	Etnia Pankará
47	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Estadual Indígena Pankaiwka	26183293	Escola Indígena	Aldeia Pankaiwka, Cristo Rei, s/n	Etnia Pankaiwka
48	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Estadual Indígena Quitéria Maria de Jesus	26186446	Escola Indígena	Aldeia Saco dos Barros, s/n	Etnia Pankararus
49	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Estadual Ramiro Dantas	26042487	Escola Indígena	Aldeia Bem Querer de Cima, s/n	Etnia Pankararus
50	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Indígena Apinagé	26155516	Escola Indígena	Aldeia Carrapateira, s/n	Etnia Pankararus
51	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Doutor Carlos Estevão	26042126	Escola Indígena	Aldeia Brejo dos Padres, s/n	Etnia Pankararus
52	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Pankararus	26042479	Escola Indígena	Aldeia Saco dos Barros, s/n	Etnia Pankararus
53	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Estadual Caxiado	26135060	Escola Indígena	Aldeia Caxiado, s/n	Etnia Pankararus
54	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Jatobá	Escola Estadual Indígena José Luciano	26042096	Escola Indígena	Aldeia Caldeirão, s/n	Etnia Pankararus
55	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Itacuruba	Escola Estadual Indígena Luiz Pereira Leal		Escola Indígena	Aldeia Serrote dos Campos, s/n	Território Indígena do Povo Pankará
56	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola Logradouro	26042169	Escola Indígena	Aldeia Logradouro, s/n	Etnia Pankararus Entre Serras
57	Sertão do Submédio	Petrolândia	Escola Barriguda	26042118	Escola Indígena	Aldeia Barriguda, s/n	Etnia Pankararus

	São Francisco - Floresta						Entre Serras
58	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola Salão	26042339	Escola Indígena	Aldeia Vila Nova, s/n	Etnia Pankararus Entre Serras
59	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola Lagoinha	26042452	Escola Indígena	Aldeia Lagoinha, s/n	Etnia Pankararus Entre Serras
60	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Petrolândia	Escola Estadual Dom João Bosco	26042428	Escola Indígena	Aldeia Mundo Novo, s/n	Etnia Pankararus Entre Serras
61	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Espinheiro	26042711	Escola Indígena	Aldeia Espinheiro, s/n	Etnia Pankararus
62	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Agreste	26042754	Escola Indígena	Aldeia Agreste, s/n	Etnia Pankararus
63	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Cabral	26042797	Escola Indígena	Aldeia Espinheiro, s/n	Etnia Pankararus
64	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Santa Clara	26043009	Escola Indígena	Aldeia Barrocão, s/n	Etnia Pankararus Entre Serras
65	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Santa Inês da Tapera	26043017	Escola Indígena	Aldeia Tapera, s/n	Etnia Pankararus

66	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Pankararus Ezequiel	26043076	Escola Indígena	Aldeia Brejo dos Padres, s/n	Etnia Pankararus
67	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Princesa Isabel	26043408	Escola Indígena	Aldeia Carrapateira, s/n	Etnia Pankararus Entre Serras
68	Sertão do Submédio São Francisco - Floresta	Tacaratu	Escola Marechal Rondon	26043203	Escola Indígena	Aldeia Serrinha, s/n	Etnia Pankararus

Fonte: Secretaria de Educação de Pernambuco

### ANEXO E – 1º ENCONTRO COM OS PROFESSORES E PROFESSORAS PLAFORMA GOOGLE MEET 09/09/2020



## ANEXO F – CHAMADA DE VÍDEO PELO WHATSAPP (18/10/2020)

