



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE CARVALHO

Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

Agosto / 2021



JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE CARVALHO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DOCUMENTAÇÃO
NARRATIVA: por uma memória das práticas docentes.

Dissertação apresentada ao **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lúcia Falcão Barbosa

Coorientador: Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Valdicea Alves Silva, CRB4-1260

C331e Carvalho, José Emerson Máximo de
 Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por
 uma memória das práticas docentes / José Emerson Máximo de Carvalho
 – Recife, 2021
 149 f. ; 30 cm.

 Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia Falcão Barbosa.
 Coorientador: Prof^o Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH.
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Recife, 2021.
 Inclui referências.

 1. História – Estudo e ensino. 2. Ensino – História – Educação
 comparada. 3. Formação de professores – Relações étnico-raciais. 4.
 Novos saberes e práticas pedagógicas. 5. Gestão e docência I. Barbosa, Lúcia
 Falcão (Orientadora). II. Gomes, Gustavo Manoel da Silva III. Título.

981.34 CDD (22. ed.)

UFPE (BCFCH2021-172)

JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE CARVALHO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E DOCUMENTAÇÃO

NARRATIVA: por uma memória das práticas docentes

Dissertação apresentada ao **Mestrado Profissional em Ensino de História** da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, como requisito para a obtenção do título de **Mestre em Ensino de História**. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovado em: 18/08/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Lúcia Falcão Barbosa (Orientadora)
Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE

Prof. Dr. Gustavo Manoel da Silva Gomes (Co-Orientador)
Universidade Federal de Alagoas – UFAL

Prof^a. Dr^a. Eleta de Carvalho Freire (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

Prof. Dr. Eliseu Clementino de Souza (Examinador Externo)
Universidade Estado da Bahia – UNEB

Em memória de José Carlos Carvalho,
pai, amigo e primeiro professor.

AGRADECIMENTOS

A educação, intrínseca ao próprio ser, é um processo que ocorre durante toda a nossa vida. É sempre uma experiência relacional dos indivíduos com os seus semelhantes, com a natureza e o mundo a sua volta. Assim, este trabalho é resultado de um longo trajeto de vida, em uma trama que envolve uma educação familiar, escolarização, inquietação com o mundo, formação acadêmica e vontade de resistir às desigualdades e injustiças do meu tempo-espço. Esse trajeto envolve muitos atores que diretamente ou indiretamente atravessaram a minha vida e contribuíram para a construção da minha identidade enquanto sujeito, professor e pesquisador.

Agradeço aos meus pais, Maria e José, que trazem em seus nomes a simplicidade do sertão ao mesmo tempo que a grandeza da humildade, do respeito e da resiliência da gente sertaneja. Obrigado pai e mãe, amo vocês.

À Tayla Maria, minha esposa, amiga, companheira que sempre está ao meu lado e que tornou possível o caminhar dessa jornada em meio a tantos obstáculos que superamos juntos. Te amo.

Aos amigos(as), professores(as) e colaboradores(as) desta pesquisa Cristina Gaia, Tiego Gomes, Manoel Matias e Eliane Beserra. Profissionais que compartilham a responsabilidade de fazer frente ao racismo e a vontade de uma educação libertadora e democrática. Suas vozes teceram linhas escritas de resistência. Obrigado, companheiros(as).

Minha gratidão ao professor Dr. Gustavo Gomes que está comigo desde a graduação como orientador, companheiro de luta e amigo que literalmente abriu as portas para este pesquisador (rs). Olha a gente aqui de novo! Obrigado, meu amigo.

Agradeço demais à Tia Neide, que me acolheu em sua casa e em sua afetividade. Pessoa maravilhosa, especial e amorosa que tive o prazer de conhecer e conviver. Muito obrigado, Tia Neide!

À professora orientadora, Dra. Lúcia Falcão, pelas aulas espetaculares na disciplina de *Narrativa, imagem e construção do fato histórico* que proporcionaram momentos lúdicos que me fizeram refletir intensamente sobre o ensino de História. Sou muito grato pela paciência e pelas orientações precisas e profundas que me fizeram avançar como professor e pesquisador. Foi uma honra ser seu orientando. Muito obrigado, professora.

Agradeço ao corpo docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Pernambuco. Obrigado pelo empenho, pela resistência para que um programa tão importante continue existindo e, claro, pelas aulas maravilhosas que contribuíram imensamente para a minha formação profissional. Saibam que minhas aulas na escola carregam a contribuição de cada um de vocês. Muito obrigado.

Aos colegas de curso com os quais compartilhei momentos de luta, de desabafo, de apoio, mas também de alegria, diversão e de muitas risadas. Amigos e amigas que trago comigo. Obrigado, pessoal.

Agradeço à Fundação Capes, pelo apoio por meio da bolsa sem a qual não seria possível para este pesquisador se deslocar semanalmente para Recife e desenvolver esta pesquisa. Em defesa da ciência sempre!

Por fim, agradeço a todos os meus alunos e alunas que me motivam a ser um profissional melhor. Aos meus colegas de trabalho, professores e professoras que compartilham dificuldades, anseios e sonhos em proporcionar uma educação de qualidade no alto sertão alagoano.

Obrigado, pessoal. Esta é uma conquista coletiva e em defesa da ciência, da educação e de uma sociedade antirracista.

Fazer a transição do silêncio à fala é, para o oprimido, o colonizado, o explorado, e para aqueles que se levantam e lutam lado a lado, um gesto de desafio que cura, que possibilita uma vida nova e um novo crescimento. Esse ato de fala, de “erguer a voz”, não é um mero gesto de palavras vazias: é uma expressão de nossa transição de objeto para sujeito – a voz liberta (HOOKS, 2019, p.38-39).

RESUMO

Esta pesquisa investigou as práticas pedagógicas de professores(as) de História da Educação Básica do Alto Sertão de Alagoas com a educação das relações étnico-raciais. Partimos da premissa de que o(a) professor(a) de História, no seu trabalho profissional, é produtor de saberes, conhecimentos e estratégias que são próprios do seu trabalho (NÓVOA, 1992, 2009, 2019; TARDIF, 2008). Diante disso, a nossa problemática girou em torno de como a Lei nº 10.639/03 e todo o conjunto de normas, diretrizes e orientações para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais tem exigido a mobilização de novos saberes e práticas pedagógicas por parte dos (as) professores(as) de História que são chamados a aplicá-los e, portanto, adaptá-los para o contexto da sala de aula. Assim, este trabalho objetivou identificar, registrar e analisar as práticas docentes desses profissionais da educação básica no trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Para isso, utilizamos como Metodologia de pesquisa a Documentação Narrativa de Experiências e Práticas Pedagógicas a partir dos estudos de Daniel Suárez (2016, 2017, 2019) que a concebe como um instrumento de pesquisa em educação e como proposta de formação horizontal e colaborativa a partir da produção de textos narrativos de experiências e práticas pedagógicas pelos(as) próprios(as) professores(as) autores(as) dessas mesmas práticas. Assim, buscamos compreender, a partir da própria perspectiva desses profissionais, os saberes, as estratégias, os materiais e as práticas que estão sendo mobilizadas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no cenário real da sala de aula. Temos como fundamentação teórica os Estudos Culturais em torno do olhar do Multiculturalismo Crítico para a compreensão das relações entre Identidade/Diferença a partir de autores como Stuart Hall (2001, 2005), Tomaz Tadeu (2005, 2012) e Antônio Moreira (2002) e do Interculturalismo Crítico a partir de Catherine Wlash (2010) e Vera Candau (2011). Argumentamos que essas perspectivas nos fornecem um arcabouço epistêmico, teórico e metodológico para pensarmos uma aula de História antirracista na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Na parte propositiva deste trabalho, apresentamos um diário de práticas docentes do ensino de História com a educação das relações étnico-raciais elaborado a partir das narrativas dos(as) próprios(as) professores(as) protagonistas destas mesmas práticas, como um material pedagógico de apoio para o trabalho com a temática na educação básica e como um registro da memória das práticas docentes.

Palavras-Chave: ensino de história; relações étnico-Raciais; documentação narrativa; práticas docentes.

RESUMEN

Esta investigación investigó las prácticas pedagógicas de los profesores de Historia de la Educación Básica del Alto Sertão de Alagoas con la educación de las relaciones étnico-raciales. Partimos de la premisa de que el profesor de historia, en su trabajo profesional, es un productor de saberes conocimientos y estrategias que son específicos de su trabajo (NÓVOA, 1992, 2009, 2019; TARDIF, 2008). Por lo tanto, nuestro problema ha girado en torno a cómo la Ley N° 10.639/03 y todo el conjunto de normas, directrices y orientaciones para trabajar con la educación de las relaciones étnico-raciales ha requerido la movilización de nuevos conocimientos y prácticas pedagógicas por parte de los profesores de historia que están llamados a aplicarlos y, por lo tanto, adaptarlos al contexto del aula. Así, este estudio tenía como objetivo identificar, registrar y analizar las prácticas docentes de estos profesionales de la educación básica que trabajan con la educación de las relaciones étnico-raciales. Para ello, utilizamos la Documentación Narrativa de Experiencias e Prácticas Pedagógicas como metodología de investigación, basada en los estudios de Daniel Suárez (2016, 2017, 2019) que la conciben como un instrumento de investigación en la educación y como una propuesta de formación horizontal y colaborativa basada en la producción de textos narrativos de experiencias y prácticas pedagógicas por parte de los propios profesores. Por lo tanto, buscamos entender, desde la perspectiva misma de estos profesionales, los conocimientos, estrategias, materiales y prácticas que se están movilizand para trabajar con la educación de las relaciones étnico-raciales en el escenario real del aula. Nuestra base teórica son los Estudios Culturales en torno a la perspectiva del Multiculturalismo Crítico para la comprensión de las relaciones entre la Identidad/Diferencia de autores como Stuart Hall (2001, 2005), Tomaz Tadeu (2005,2012) y Antônio Moreira (2002) e Interculturalidad Crítica de Catherine Wlash (2010) y Vera Candau (2011). Argumentamos que estas perspectivas nos proporcionan un marco epistémico, teórico y metodológico para pensar en una clase de historia antirracista desde la perspectiva de la Ley N° 10.639/03. En la propuesta de este trabajo, presentamos un diario de prácticas docentes de la enseñanza de la historia con la educación de las relaciones étnico-raciales elaborada a partir de las narrativas de los propios maestros, como material pedagógico para apoyar el trabajo con el tema en la educación básica y como un registro de la memoria de las prácticas docentes.

Palabras clave: enseñanza de historia; relaciones étnico-raciales. documentación narrativa; prácticas docentes.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	13
2	ENSINO DE HISTÓRIA E INTERCULTURALIDADE: um debate contemporâneo.....	26
2.1	Ensino de História e Identidade Nacional.....	32
2.2	Racismo Estrutural e Cultura Escolar.....	41
2.3	Multiculturalismo e Interculturalismo crítico: um breve balanço conceitual.....	52
3	A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA: desafios e possibilidades para o Ensino de História.....	63
3.1	Ensino de História na perspectiva da Legislação Antirracista: da LDB à Lei nº 10.639/03.....	66
3.2	Legislação Antirracista e políticas de implementação no sertão alagoano.....	76
3.3	O impacto da Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão na educação da cidade de Delmiro Gouveia.....	81
3.3.1	A Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia e o seu Plano Municipal de Educação (2015-2025)	87
4	PRÁTICAS DOCENTES, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA.....	90
4.1	Práticas docentes e documentação narrativa: uma proposta de pesquisa em educação e uma possibilidade de formação horizontal e colaborativa.....	91
4.2	Sobre os(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa.....	105
4.3	Caminhos trilhados: organizando o grupo de pesquisa para Documentação Narrativa.....	110
4.3.1	Situações escolares que motivaram os(as) professores(as) a desenvolverem as práticas pedagógicas narradas.....	117
4.3.2	Estratégias e materiais pedagógicos utilizados na educação das relações étnico-raciais.....	122
4.3.3	Obstáculos, desafios e possibilidades para a educação das relações étnico-raciais.....	132
4.3.4	O que faz de uma aula significativa na perspectiva de professores(as) de História da Educação Básica do alto sertão alagoano.....	135
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: da pesquisa à proposição didática.....	138
	REFERÊNCIAS.....	144

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho objetivou identificar, analisar e registrar as práticas pedagógicas de professores(as) de História da educação básica do alto sertão alagoano com a temática da educação das relações étnico-raciais. Partimos da premissa de que essas práticas docentes idealizadas, reformuladas e/ou desenvolvidas por esses(as) professores(as) no seu trabalho constituem saberes inigualáveis para a compreensão do que ocorre na sala de aula e no cotidiano escolar. Ou seja, compreendemos os(as) professores(as) como sujeitos produtores de saberes (TARDIF, 2008) que quase sempre são marginalizados e/ou esquecidos nas escolas. Tomamos o conceito de “Saber Docente” a partir de Maurice Tardif, que o define como sendo “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades, (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer, saber-ser.” (TARDIF, 2008 p. 255).

Falo como professor-pesquisador e mestrando em ensino de História pelo ProfHistória-UFPE. Como sertanejo graduado em Licenciatura em História pela primeira turma da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, em Delmiro Gouveia. Falo da Rede municipal de Educação de Delmiro Gouveia e da Rede Estadual de Educação de Alagoas. Falo, portanto, de onde a educação se apresentou como oportunidade de almejar mudanças sociais, familiares e profissionais, como oportunidade de formação e ação como cidadão sertanejo frente às forças das circunstâncias. Este professor-pesquisador experimenta a educação como mais que um meio para adentrar o mercado de trabalho, mas, sobretudo como uma formação-ação reflexiva e ativa sobre a realidade. Assim, a minha trajetória acadêmica foi acompanhada pelo desejo de produzir conhecimento que tivesse uma função social para a minha comunidade me dedicando à Educação e à História Local como objetos de pesquisa e atuação profissional.

Na graduação me ocupei do estudo da educação das relações étnico-raciais com foco na Educação Escolar Quilombola. Inicialmente a pesquisa desenvolvida na graduação objetivou historicizar a comunidade quilombola Cruz, localizada na zona rural de Delmiro Gouveia. Trata-se de uma comunidade ribeirinha que historicamente se desenvolveu da pesca, do artesanato, do comércio e da agricultura. No ano de 2005 foi certificada pela Fundação Cultural Palmares como sendo remanescente de quilombo. Visito a comunidade desde a minha infância, trazendo comigo muitas

memórias afetivas desse lugar e sua gente. Eu desejava contribuir para o conhecimento histórico da cidade, e a comunidade Cruz me causava muita inquietação e curiosidade. Resolvi, então, investigar sua história como proposta de pesquisa para o Trabalho de Conclusão de Curso.

Durante uma das etapas da investigação, no ano de 2014, tive a oportunidade de vivenciar uma experiência educativa com as crianças que estudavam na escola municipal de ensino fundamental localizada na comunidade. Foi quando percebi que apenas duas, das 26 crianças que faziam parte de uma sala multisseriada, se entendiam enquanto pretas ou negras. A maioria utilizou o termo moreno ou pardo para se referir a cor da própria pele. Evidenciamos também que as crianças possuíam representações negativas sobre a identidade negra, sobre a história do negro e sobre os quilombos no Brasil. A indiferença com a cor de pele escura é comumente verificada entre a população delmireense em geral, ainda que também seja uma cidade majoritariamente negra (Carvalho; Nascimento, 2019). Passei a questionar-me: como é pensada e orientada pelas políticas educacionais a educação das relações étnico-raciais? Qual proposta para a educação em territórios remanescentes de quilombo? Como a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) estava, ou não, agindo no sentido de uma educação plural e democrática? Como a Lei nº 10.639/03 que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira estava sendo recebida por secretários(as), gestores e professores(as)? Quais materiais pedagógicos estão sendo utilizados? Quais saberes? Quais práticas? Essas foram questões que me levaram a mudar o trajeto inicialmente elaborado para a pesquisa de conclusão da graduação. Como estudante de História e cidadão delmireense percebi que se encontrava ali um problema que eu poderia contribuir para a sua solução enquanto pesquisador. Na graduação não pude responder a todas essas questões. Trago-as, em parte, para o Mestrado Profissional em Ensino de História, na Universidade Federal de Pernambuco.

Tornei-me professor da educação básica da Rede Estadual de Educação durante a graduação, no ano de 2012 como monitor e em 2014 como professor efetivo. Tive a oportunidade, portanto, ainda durante a graduação, de dialogar com a vida acadêmica e a prática da sala de aula. Nessa experiência de estudar e ensinar, percebi que as teorias que orientam as práticas também precisam ser orientadas por estas, na concepção de ação-reflexão-ação freiriana.

Essa dimensão singular da minha atuação docente voltava como reflexão sobre os limites dos cursos de formação continuada e de eventos com a temática de ensino de História que participei durante e após a graduação, ofertados por instituições de ensino superior ou pelas secretarias estadual e municipal de educação. Incomodava-me, sobretudo, que estes, em sua maioria, partiam de concepções generalizadas, burocratizadas, verticalizadas e baseadas na presunção do “déficit”, isto é, do que se supõe que falta ao(a) professor(a) para o desenvolvimento da sua prática em sala de aula, e dessa forma traziam teorias e orientações (produzidas em grande parte em espaço externo ao da escola e da sala de aula) que se contempladas pelos(as) professores(as), supostamente resultaria no avanço da qualidade da sua atuação profissional. Persistia o sentimento de que tal abordagem formativa, ainda que reconhecida a sua importância, ignorava as singularidades da sala de aula. Não havia espaço para reflexão, crítica e socialização das práticas já desenvolvidas pelos(as) professores(as) no seu dia a dia como um saber válido para a sua autoformação e dos pares. O resultado de tais procedimentos são muitas vezes cursos de formação inicial ou continuada que em sua maioria pouco ou nada refletem em mudanças concretas na sala de aula.

Ora, sabemos que a atuação docente não se limita a transportar para a sala de aula as teorias educacionais estabelecidas pela academia e pela ciência de referência, como por muito tempo foi preconizado pela visão tradicional de formação de professores(as) que percebia (ainda percebe) teoria e prática como dois polos separados (TARDIF, 2008). A relação professor(a)-aluno(a), ainda que seja orientada por teorias e orientações legais e administrativas, é atravessada, como em qualquer outra relação humana, pelo incerto, pela surpresa, pela novidade, pelo que foi sem se esperar e pelos significados diversos dados pelos participantes que vivenciaram aquele momento. Não se trata de meras divagações teóricas, mas da complexidade da dimensão prática do ato de ensinar-aprender e dos seus múltiplos significados. Ou seja,

não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores são chamados a resolver numa escola marcada pela diferença cultural e pelo conflito de valores. Por isso, é tão importante assumir uma ética profissional que se constrói no diálogo com os outros colegas (NÓVOA, 2009, p.7).

Em sua atuação profissional o(a) professor(a), dentro das singularidades de sua atuação, é autor(a) de estratégias de ensino para trabalhar esse ou aquele conteúdo com essa ou aquela turma. Mobiliza saberes, desenvolve práticas, reflete sobre o que deu certo e o que não deu certo, pesquisa, reformula, torna a sua prática (SUÁREZ, 2017). Ao ensinar, o(a) professor(a) mobiliza saberes diversos (TARDIF, 2008), modifica-os a partir de suas experiências, produzindo assim conhecimento advindo da prática que precisa ser refletido, criticado, organizado e socializado.

Nesse sentido, António Nóvoa argumenta que

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções. [...] Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo Profissional docente (NÓVOA, 2009, p.5-6).

Essa é uma questão também discutida por Maurice Tardif (2008), para o qual nos últimos anos, em muitos países, vem sendo repensada a formação para o magistério, passando a se levar em consideração os saberes e práticas dos(as) professores(as) e as particularidades da sua atuação profissional. Esta nova concepção para formação aponta para a necessidade de uma articulação que busque um equilíbrio entre os saberes oriundos da atividade prática docente em sala de aula e os saberes produzidos nas universidades sobre o ensino.

Procuró mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2008, p. 23).

Nesse sentido, os(as) professores(as) práticos¹ são vistos como profissionais reflexivos que são capazes de refletir sobre o seu próprio exercício, de inovar, aperfeiçoar, de objetivar e compartilhar seus saberes. Logo, a prática profissional

¹ Termo utilizado por Tardif (2008) para se referir aos professores que praticam diretamente o professorado. Ressaltamos, como destacou Nóvoa (2019), que o termo professor/educador vem sendo aplicado pelas reformas educativas em dimensões internacionais para se referir a um número diverso de sujeitos e funções dentro do sistema educativo e da escola, esvaziando o significado da formação e atuação desta profissão. Logo, optamos e reforçamos o peso dado ao termo “Professor Prático” para identificar o(a) professor(a) de formação e que atua em sala de aula na sua área de conhecimento.

[...] torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes. Esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redirecionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores (TARDIF, 2008, p.286. grifo do autor).

Este reconhecimento vem impactando nas pesquisas universitárias em educação que estão passando a recolocar a subjetividade desse ator no centro das pesquisas sobre o ensino e a escola.

Nessa perspectiva, toda pesquisa sobre o ensino tem, por conseguinte, o dever de registrar o ponto de vista dos professores, ou seja, sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana (TARDIF, 2008, p.230).

Essas reflexões nos provocam a pensar uma nova forma de compreender a pesquisa universitária em educação e o ofício do(a) professor(a), como, por exemplo, parar de olhar para este profissional como objeto de pesquisa e passar a vê-lo como sujeito portador de conhecimentos e saberes que seguem outra lógica e outros condicionamentos diferentes dos universitários. Assim, Tardif convida os(as) pesquisadores(as) de ensino, educação e trabalho docente a saírem dos seus pedestais e irem ver, ouvir, sentir o que pensam, falam e fazem os(as) professores(as) práticos dentro do cenário real da escola em que trabalham. Isso implica na

[...] elaboração de novas formas de pesquisa universitária que considerem os professores de profissão não como cobaias, estatísticas ou objetos de pesquisa, mas como colaboradores e até mesmo como co-pesquisadores. De fato, se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa (TARDIF, 2008, p.238).

O interesse por esta problemática me levou ao Mestrado Profissional em Ensino de História, que se apresentou para mim como uma oportunidade de pesquisa no campo de fronteira entre a Educação e a História (MONTEIRO; PENNA, 2011), como um espaço privilegiado para reflexão sobre a minha prática docente junto a outros(as) professores(as), de tomar o(a) profissional da educação básica como um sujeito mobilizador de saberes e práticas que podem ser refletidas, analisadas, criticadas, sistematizadas e comunicadas. Logo, concebemos, nesta pesquisa, a

prática docente e os saberes advindos dela como objeto de pesquisa no campo educacional, bem como possibilidade de desenvolvimento de formações profissionais horizontais e coletivas entre professores(as) que são e fazem o dia a dia da escola.

Corroboramos com Nóvoa (2019) ao dizer que a formação de professores(as) para a docência no século XXI perpassa pelo reconhecimento de que o espaço de sua formação é também o lugar de profissão. Devendo ser estruturada pela interação de três espaços: profissional, universitário e escolar. Assim, para o autor, na interação entre estes três espaços está a possibilidade de uma transformação na formação de professores(as). Levando-o a sugerir a consolidação de uma “*casa comum*”

Essa *casa comum* é um lugar universitário, mas tem uma ligação à profissão, o que lhe dá características peculiares, assumindo-se como um *terceiro lugar*, um lugar de articulação entre a universidade e a sociedade, neste caso, entre a universidade, as escolas e os professores. Nesta *casa comum* faz-se a formação de professores ao mesmo tempo que se produz e se valoriza a profissão docente (NÓVOA, 2019, p.9).

O Programa Profissional de Mestrado em Ensino de História possui, na nossa perspectiva, potencialidades para ser ou possibilitar esse “lugar comum”, isto é, um espaço institucional de interseção entre a universidade, entre os(as) professores(as) e a escola. De forma que possamos superar a falsa dicotomia teoria/prática, e passar a refletir e produzir respostas para as situações singulares e concretas do ensino de História na escola. Reforçamos, portanto, que esta pesquisa, desenvolvida dentro do ProfHistória, está em diálogo com as escolas e os(as) professores(as) desconstruindo a infértil posição de superioridade institucional e/ou profissional. Uma vez que acreditamos que “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores.” (NÓVOA, 2019, p.6)

Percebemos, portanto, a oportunidade de contribuir para um espaço de formação docente horizontal e coletiva entre professores(as) da educação básica do alto sertão alagoano com foco nas práticas desenvolvidas pelos(as) mesmos(as) no trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Trilhamos este caminho a partir do pressupostos teórico-metodológicos da Documentação Narrativa. Essa metodologia vem ganhando espaço em diferentes países da América Latina em especial na Argentina a partir da década de 2000.

Adotamos a Documentação Narrativa, ainda pouco difundida no Brasil, a partir dos estudos de Daniel Suárez que a define como

[...] estrategia de producción individual y colectiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir y debatir experiencias y prácticas educativas llevadas a cabo por los mismos docentes autores de los relatos en diferentes situaciones sociales, culturales, geográficas, históricas e institucionales (SUÁREZ, 2017, p.198).

A concepção teórica-metodológica do trabalho com documentação narrativa concebe, portanto, o(a) professor(a), em consonância com os pressupostos de Tardif (2008) e Nóvoa (2019), enquanto autor(a) de saberes advindos dos desafios da sala de aula, convidando-o(a) a produzir textos narrativos de forma individual e coletiva com os seus pares, de maneira a refletir e debater sobre a sua atuação profissional no intuito de socializar esses conhecimentos produzidos dentro do cenário real da escola em que atuam ou atuaram.

Nesse sentido, operamos aqui um diálogo entre as reflexões de Tardif (2008) para o peso dos saberes do(a) professor(a) de profissão na sua autoformação e na formação dos pares e futuros professores(as), a defesa de Nóvoa por uma formação de dentro da profissão e a metodologia da documentação narrativa a partir dos estudos de Daniel Suárez (2016, 2017 e 2019), que nos oferece instrumentos teórico-metodológicos para uma pesquisa em educação que perceba o(a) professor(a) como um agente participativo e colaborador nas pesquisas em ensino a partir da produção controlada e sistematizada de textos narrativos de experiências e práticas docentes desenvolvidas pelos mesmos em sala de aula e na escola.

A pesquisa com foco na narrativa escrita das práticas pedagógicas dos(as) professores(as), se apresenta aqui como possibilidade para que esse conhecimento possa ser acessível, útil e composto por elementos simbólicos que fazem sentido para os demais pares que compartilham condições semelhantes, mas também singulares de trabalho. Assim, a partir da Tardif (2008), reforçamos a opção por uma pesquisa em educação que seja destinada ao ensino e feita com os(as) professores(as) e não sobre eles(as).

Para Souza e Cabral (2015), nas últimas décadas se tem reconhecido a importância da narrativa no campo educacional, como metodologia de pesquisa e de desenvolvimento pessoal e profissional de professores(as). Para as autoras

[...] a construção de narrativas, sua leitura, análise, discussão, em contextos de formação inicial e contínua, consubstanciam-se em potencialidades no desenvolvimento pessoal e profissional de professores(as), contribuindo para o processo de profissionalização docente (SOUZA e CABRAL, 2015, 149).

Nesse sentido, a pesquisa com documentação narrativa é entendida na dimensão formação-investigação-ação e construída de forma colaborativa, horizontal e compartilhada.

[...] pesquisa narrativa em Educação, mais que uma metodologia, consiste em um caminhar por entre as histórias vividas por pessoas no contexto da Educação. Ao contar e recontar estas histórias, sujeitos de pesquisa e pesquisadores vão ressignificando-as, tornando-as mais suas, ao mesmo tempo em que as tornam públicas e, dessa forma, maiores! A pesquisa narrativa, é, sobretudo um modo de encarar e vivenciar a Educação (SELLANI, 2015, p.20648).

Para Suárez (2017), a narrativa em primeira pessoa de professores(as) sobre sua atividade pode servir como material de pesquisa da memória pedagógica, uma vez que “esos documentos constituyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan, saben y sienten los que habitan el mundo de la vida escolar” (SUARÉZ, 2017, p.197). No entanto, ressalta o autor, a Documentação Narrativa excede as narrativas individuais e solitárias de professores(as). Trata-se de escrita, reflexão, conversação com outros(as) professores(as) narradores(as) que entrecruzam suas experiências e práticas pedagógicas.

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no es solamente escribir, y mucho menos escribir solo y aisladamente. Siempre supone la constitución de un colectivo de docentes narradores y, fundamentalmente, el ejercicio reflexivo de la lectura, la conversación y la interpretación pedagógicas *junto con* otros colegas. Por eso, esta particular modalidad de trabajo pedagógico pretende combinar, por un lado, la generación de las condiciones político pedagógicas e institucionales para que la sistematización narrativa de la práctica pedagógica sea posible y, por otro, la disposición de las condiciones de tiempo, espacio y recursos para escribir, leer, escuchar, pensar y conversar entre docentes. Para hacerlo, se apoya en enfoques teóricos y estrategias metodológicas que se distancian de otros más convencionales y configura una propuesta de organización del trabajo docente que promueve otra política de conocimiento y de re-conocimiento para la investigación, la formación y la práctica en el campo pedagógico (SUARÉZ, 2017, p.205).

Diferente de outros tipos de investigação de relatos pedagógicos, a documentação narrativa não ocorre de forma espontânea, isto é, ela acontece sobre condições controladas de investigação: tempo, espaço, recursos teóricos e metodológicos específicos. Assim como não se trata de escrever e tampouco escrever sozinho. A documentação narrativa deve ser utilizada por meio de um itinerário predefinido e guiado ativamente durante todo percurso pelos coordenadores e pesquisadores (SUÁREZ, DÁVILA & OCHOA, 2011).

Para os autores a pesquisa com documentação narrativa deve estar estruturada em seis dimensões: 1) Possibilitar junto as administrações educacionais e a escola, as condições institucionais para que os(as) professores(as) possam participar ativamente da pesquisa narrativa; 2) Identificar e selecionar as práticas e experiências pedagógicas a serem narradas e documentadas. Logo, esta etapa perpassa pela negociação de interesse das administrações educacionais, professores(as) narradores(as) e pesquisadores(as). O(a) professor(a) narrador(a) deve refletir sobre as memórias de suas práticas, assim como dos(as) colegas, buscando registrar os materiais utilizados nas atividades desenvolvidas 3) Escrever e reescrever diferentes versões do texto a ser documentado, a partir dos momentos de reflexão em grupo; 4) Editar pedagogicamente a versão final do texto a ser publicado, o que implica em nova leitura e releitura em grupo para observações, reflexões, negociações e deliberações até que a versão final seja aceita para publicação pelo grupo; 5) Publicar as narrativas das experiências e práticas dos(as) professores(as), transformando-as em um “documento pedagógico” que possa ser utilizado ser pelos pares; 6) Fazer circular o material pedagógico produzido por meio de diferentes veículos (eletrônicos, gráficos e fílmicos) de forma que possa ser disponibilizado e utilizado para a formação contínua de professores(as), bem como possibilidade de investigação educacional (SUÁREZ, 2016; SUÁREZ, DÁVILA & OCHOA, 2011).

Esta pesquisa foi realizada a partir de momentos individuais, nos quais os(as) professores(as) participantes foram instigados a pensar e escrever suas práticas pedagógicas com a educação das relações étnico-raciais e em momentos coletivos² nos quais as narrativas individuais foram lidas, conversadas entre os(as)professores(as) autores(as) e reescritas a partir das reflexões, críticas e

² Por conta da pandemia em decorrência do Covid-19, os momentos coletivos, pensados inicialmente para ocorrer de forma presencial, tiveram que ser realizados via internet por meio de serviços de comunicação online.

ponderações feitas entre o grupo. Os momentos coletivos de reflexão e conversação funcionam também para instigar novas lembranças, momentos, materiais, experiências, sujeitos, dificuldades, anseios, possibilidades que em um primeiro momento da escrita não foram registrados (SUÁREZ, 2017).

Como professor-pesquisador, o nosso papel foi o de intervir na construção das narrativas, tanto nos momentos individuais como coletivos, por meio de roteiro composto por temas geradores que direcionaram a escrita-narrativa, com questões que perpassam pela formação inicial e continuada dos(as) professores(as) narradores(as), os materiais pedagógicos utilizados para o trabalho com a temática da educação das relações étnico-raciais, suas práticas pedagógicas, as dificuldades, dúvidas, possibilidades e sobre como avaliam a sua própria prática, isto é, o que caracteriza uma aula como significativa. Ou seja, como os(as) professores(as) que são reconhecidos pelos seus pares e se reconhecem como educadores(as) que trabalham com a educação das relações étnico-raciais, dentro do cenário real da escola em que atua, pensam suas práticas de ensino com a educação das relações étnico-raciais.

Acreditamos que os textos narrativos das práticas docentes nos permitem uma aproximação com os argumentos historiográficos que fundamentam as estratégias de ensino, os saberes que são mobilizados para a elaboração de uma aula de História com a educação das relações étnico-raciais, dos recursos didáticos que são utilizados, dos conteúdos que são privilegiados e em que épocas se discute a temática na escola. Esses são alguns critérios analíticos que adotamos para a análise dos textos narrativos.

As versões finais dos textos compõem um material pedagógico em formato de *Diário de bordo de práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais*, tendo como público-alvo os(as) professores(as) da educação básica e demais interessados na temática.

Participaram desta pesquisa ao todo 4 professores(as) de História da educação básica; 3 atuam na rede municipal de educação de Delmiro Gouveia e um na rede municipal de Água Branca³, cidade vizinha separada por uma distância de 18 km. O Grupo é formado por duas mulheres e dois homens. Do grupo três professores(as) se identificam como negros(as) e uma professora como parda. Para a seleção dos(as)

³ Esses dados são referentes ao ano de 2020, momento em que foi realizado esta etapa da pesquisa.

educadores(as) estabelecemos quatro critérios: 1) Ser formado em História ou estar concluindo a sua formação; 2) Atuar ou ter atuado como professor(a) de História da Educação Básica; 3) Ser reconhecido pelos pares como um(a) professor(a) que desenvolve trabalhos na escola no sentido da Lei 10.639/03; 4) Reconhecer-se como um(as) professor(a) que pratica um ensino das relações étnico-raciais.

Em vista do objeto e objetivos aqui estabelecidos para a nossa investigação, organizamos este trabalho em três capítulos.

No capítulo *Ensino de História e interculturalidade: um debate contemporâneo*, analisamos o lugar do ensino de História em uma sociedade reconhecidamente multicultural. É sabido que a História se constituiu enquanto disciplina escolar no Brasil no século XIX, no contexto de formação do Estado Nacional e da busca de uma identidade nacional, ou seja, da construção da “brasilidade”. Desde então o ensino de História é alvo – possivelmente mais do que as demais disciplinas - de debates e interesses de governos, de intelectuais, educadores e movimentos sociais. Essas disputas ganharam novos ares na segunda metade do século XX com as teorizações dos currículos chamados de pós-críticos e com os autores da pós-modernidade. A partir destes últimos entendemos a contemporaneidade caracterizada pela fragmentação das identidades e pela reivindicação de representatividade por grupos até então marginalizados. Nesse sentido, é preciso repensar o papel do ensino de História em tempos de multiculturalismo. Em outras palavras, questões de gênero, etnia, classe, sexualidade, infância não puderam/podem mais ser ignoradas pela escola dentro de sociedades em que grupos marginalizados passaram a reivindicar direitos e reconhecimento do seu espaço perante o Estado. Neste litígio, o ensino de História na escola é objeto de destaque e disputa.

No segundo capítulo *A Legislação antirracista: desafios e possibilidades para o ensino de História no alto sertão alagoano*, analisamos como a consolidação da política educacional pautada na concepção da pluralidade étnica do Brasil e da necessidade do combate ao racismo estrutural teve impacto no currículo prescrito e consequentemente na exigência e emergência de novos saberes e práticas pedagógicas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Assim, operamos um recorte temporal a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Federal vigente, para analisarmos a trajetória do avanço de política antirracista, e sua relação com o ensino de História e a mobilização de novos saberes e práticas por professores(a). Além disso, analisamos as normativas estadual e municipal em torno

da educação das relações étnico-raciais e que compõe o cenário do ensino no município de Delmiro Gouveia/AL.

No terceiro capítulo *Práticas docentes, formação profissional e relações étnico-raciais*, apresentamos a documentação narrativa como proposta de pesquisa em educação e estratégia de formação horizontal e colaborativa entre professores(as) da educação básica. Em seguida, apresentamos os(as) professores(as) de História que participaram desta pesquisa e realizamos a análise dos textos narrativos produzidos por esses profissionais sobre suas práticas significativas com a educação das relações étnico-raciais. Para isso, organizamos a análise dos textos a partir de temas que são comuns às narrativas, tais como: primeiros contatos dos(as) professores(as) com a temática da educação das relações étnico-raciais; situações em sua atuação profissional e na escola que motivaram as suas práticas narradas; estratégias e materiais utilizados; obstáculos, apoios e possibilidades para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais; e o que caracteriza uma aula de História enquanto significativa na perspectiva de cada professor(a).

A parte propositiva deste trabalho é a produção e o compartilhamento das narrativas dos(as) professores(as) autores(as) e colaboradores(as), organizadas como material pedagógico com foco nas práticas docentes voltadas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Acreditamos que as narrativas podem tornar visíveis as dúvidas, anseios, experiências, práticas, saberes, e estratégias vividas individual e coletivamente por professores(as) dentro do cenário real da escola pública de educação básica. Assim, buscamos contribuir para o avanço da educação das relações étnico-raciais bem como para a consolidação de um espaço de formação horizontal e colaborativa entre professores(as) da educação do alto sertão alagoano.

Esperamos que este trabalho possa contribuir para o avanço da educação das relações étnico-raciais na educação local, no enfrentamento ao racismo estrutural e para que a identidade, história e estética negra deixem de ser estigmatizadas entre as crianças e jovens sertanejos. Sabemos que as raízes do racismo são profundas e que o seu combate deve ser travado em múltiplas frentes, mas enquanto professores(as) pesquisadores(as) devemos assumir a nossa responsabilidade social e profissional diante desse problema, buscando proporcionar um ensino que trate de forma democrática a diversidade étnica do país, bem como de um ensino que combata as relações assimétricas de poder em torno da construção das identidade-diferenças,

desnaturalizando os valores eurocêntricos que se apresentaram por muito tempo como únicos legítimos.

2 ENSINO DE HISTÓRIA E INTERCULTURALIDADE: um debate contemporâneo

O tempo é um rato roedor das coisas, que as diminui ou altera no sentido que lhes dá outro aspecto [...]. Há, nos mais graves acontecimentos, muitos pormenores que se perdem, outros que a imaginação inventa para suprimir as perdas, e nem por isso a história morre.

- Machado de Assis, **Esaú e Jacó**.

O Seu drama não era o drama do peso, mas o da leveza. O que se abatera sobre ela não era um fardo, mas a insustentável leveza do ser.

- Milan Kundera, **a Insustentável Leveza do ser**.

Apesar do atual contexto brasileiro de forte avanço dos setores conservadores no campo cultural, político e social, consideramos que as últimas décadas foram de conquistas significativas para as minorias (mulheres, negros, LGBTQUIA+, indígenas) que conseguiram ampliar seus espaços de direito, expressão e reconhecimento perante o Estado brasileiro. Essas conquistas são resultado de décadas de luta organizada, especialmente a partir da segunda metade do século XX, por meio dos movimentos sociais que representam as demandas de cada um desses sujeitos sociais.

Esse contexto, marcado por uma crescente valorização -não sem resistência- da alteridade como próprias da subjetividade humana, de identificações descentradas e de relações sociais aparentemente mais complexas, instáveis e transitórias passou a ser interpretado como característicos de uma nova fase histórica, para muitos, chamada de pós-modernidade (HARVEY, 1992; JAMESON 1985; 2011; HALL, 2005).

A partir da década de 60 conceitos como pós-modernismo e pós-modernidade passaram a ser formulados e concebidos a partir de diferentes perspectivas e em áreas que vão das artes à filosofia, para se referir a um campo vasto de mudanças na estética, arte, economia e nas relações culturais. Nesse sentido, especialmente a partir dos anos 80, muitos autores se esforçaram no intuito de produzir leituras e conceitos - sociedade pós-moderna (HARVEY, 1992; JAMESON 1985. HALL, 2005), modernidade líquida (BAUMAN, 1999), sociedade pós-industrial (TOURAINE, 1970; BELL, 1974), capitalismo tardio (MANDEL, 1985; HABERMAS, 1990) - para a compreensão desse sentimento de mudança no modo de vida ocidental. Alguns com foco mais nas transformações econômicas e outras com leituras mais voltadas para a interpretação das mudanças culturais, esses autores compartilham em alguma medida a sensação de que, a partir da segunda metade do século XX, ocorreram

transformações no modo de produção capitalista com o advento de novas tecnologias de comunicação e de transporte, o avanço da indústria cultural, o surgimento de empresas multinacionais e a consolidação de novas formas de produção e consumo. O desenvolvimento das tecnologias de comunicação, de transporte, as mídias, o rádio, a televisão, o cinema entre outros, mitigaram as fronteiras do espaço e tempo que foram característicos de outrora. Do sentimento de que estamos vivenciando – em alguma medida - uma nova experiência histórica, surgiram estudos que se dedicaram a entender tal ruptura (se é que há uma) a partir do estabelecimento tanto desse atual momento como do seu predecessor.

Para Harvey (1992), a partir de uma análise dialética marxista, a pós-modernidade inicia novas formas políticas e econômicas que caracterizam a atual fase do capitalismo, marcada por novas formas de acumulação flexível de capital, de uma sociedade baseada no consumo, do avanço da indústria cultural e de diluição da separação entre “alta cultura” e cultura popular ou cultura de massa. Logo, entende a pós-modernidade como um momento histórico-geográfico que substituiu a modernidade.

A modernidade, por sua vez, tem início a partir do projeto iluminista do século XVIII para qual o desenvolvimento científico seria capaz de estabelecer verdades objetivas e leis universais. Tal conhecimento permitiria a autonomia do homem sobre a natureza, a superação dos mitos, do fanatismo religioso e da irracionalidade da natureza humana. Acreditava-se que dessa forma seria possível fazer emergir as qualidades universais e imutáveis do homem. Assim, o eterno progresso poderia ser proporcionado pelo conhecimento científico, responsável pela ruptura com as tradições herdadas de Idade Média (HARVEY, 1992).

O projeto do iluminismo assumiu uma episteme para qual existe sempre uma única resposta para uma determinada questão, isto é, apenas uma forma de representar uma determinada realidade. Sendo assim, a função do conhecimento científico seria descobrir essa resposta que está na natureza e independe da subjetividade humana. Estando natureza e homem separados, caberia a este segundo dominar a primeira para o seu benefício. Esse homem (masculino, branco, cristão e heteronormativo) iluminista se entende como detentor do conhecimento universal e arauto de uma verdade absoluta. Nesse sentido, todas as outras epistemes, conhecimentos e formas de ser e viver vão ser percebidas como irracionais e atrasadas.

Um dos fatores da transição da modernidade para a pós-modernidade em Harvey (1992), é a superação desse pensamento universal, objetivo, absoluto para o reconhecimento da subjetividade humana na produção de representações dos sujeitos sobre si mesmo, sobre os outros e o mundo. A compreensão humana em relação ao mundo na pós-modernidade é diversa, transitória, incerta e plural, em oposição a qualquer pretensão universalizante, objetiva, absoluta do conhecimento humano. Daí a denúncia dos estudos sobre pós-modernidade às formas de pensamento que se pretendiam “totalizantes”, tais como as metalinguagens, as metateorias e as metanarrativas (HARVEY, 1992). Pensamento esse que pretendia falar pelos outros (povos colonizados, negros, indígenas, mulheres e outras minorias). A perspectiva pós-moderna ao denunciar as pretensões modernas a uma metalinguagem, se abre para um pluralismo e para a diversidade, se preocupa com “outros” olhares, “outras” narrativas, “outras” subjetividades dando espaço para “outras” epistemologias até então ignoradas e marginalizada pela modernidade. Entre os principais valores da pós-modernidade está o reconhecimento e valorização das alteridades oriundas das múltiplas e diferentes subjetividades humanas, como as diferenças de gênero e sexualidade, de raça, de classe e de sensibilidades. “A ideia de que todos os grupos têm o direito de falar por si mesmos, com sua própria voz, e de ter aceita essa voz como autêntica e legítima, é essencial para o pluralismo pós-moderno.” (HARVEY, 1992, p.52).

A tese de Harvey (1992) é a de que passamos a vivenciar, por volta de 1972, uma mudança abissal nas práticas culturais, assim como na estrutura político-econômica. Essa mudança está vinculada às novas formas de experimentação do tempo e do espaço na contemporaneidade, assim como da compreensão de que há uma relação entre as formas culturais pós-modernas, as novas formas flexíveis de acumulação de capital e de um novo ciclo de compressão do tempo-espaço que constituem a organização atual do capitalismo.

Logo, segundo o autor, há uma tendência para a renovação da leitura do materialismo histórico que nos leva a perceber a pós-modernidade como uma condição histórico-geográfica “[...] considero importante aceitar a proposição de que a evolução cultural que vem ocorrendo a partir dos anos 60 e que se afirmou como hegemônica no começo dos anos 70 não ocorreu num vazio social, econômico ou político” (Harvey, 1992, p.65). Essa estrutura econômica seria o capitalismo globalizado. Nesse sentido, a atual experiência de fragmentação, efemeridade,

incerteza, fluidez e outros termos construídos nas teorizações pós-modernas para se referir a volatilidade das coisas no mundo globalizado, não impedem a possibilidade de uma leitura estrutural dessa realidade, uma vez que são elas próprias condições culturais dessa nova etapa do capitalismo em seu estágio de globalização.

Também partindo da crítica dialética marxista, Jameson (1985) interpreta a pós-modernidade a partir da emergência de um novo momento do capitalismo. Assim, o conceito de pós-modernidade para o autor

[...] não é apenas mais um termo para a descrição de determinado estilo. É também, pelo menos no emprego que faço dele, um conceito de periodização cuja principal função é correlacionar a emergência de novos traços formais na vida cultural com a emergência de um novo tipo de vida social e de uma nova ordem econômica — chamada, freqüente e eufemisticamente, de modernização, sociedade pós-industrial ou sociedade de consumo, sociedade dos mídia ou do espetáculo, ou capitalismo multinacional (JAMESON, 1985, p.17).

Argumenta que essa nova fase capitalismo teve início no avanço das ciências e tecnologia, do desenvolvimento da indústria e da estabilidade econômica dos Estados Unidos no pós-guerras. Entre as mudanças ocorridas na transição da modernidade para a pós-modernidade, destaca os

Novos tipos de consumo, obsolescência programada, um ritmo ainda mais rápido de mudanças na moda e no *styling*, a penetração da propaganda, da televisão e dos meios de comunicação em grau até agora sem precedentes e permeando a sociedade inteira, a substituição do velho conflito cidade e campo, centro e província, pela terciarização e pela padronização universal, o crescimento das grandes redes de auto-estradas e o advento da cultura do automóvel — são vários dos traços que pareciam demarcar uma ruptura radical com aquela sociedade antiquada de antes da guerra, na qual o modernismo era ainda uma força clandestina (JAMESON, 1985, p.26).

Assim, o autor propõe a pós-modernidade não como um estilo ou uma estética, mas como uma proposta de *periodização* para a leitura do atual estágio do capitalismo e das mudanças sociais e culturais relativas a ele. Ressalta que por se tratar de uma estrutura⁴, diferentemente de um estilo que tem menor duração, estaremos na pós-modernidade por muito tempo (JAMESON, 2011).

⁴ Em conferência promovida pelo Fronteiras do Pensamento (2011), Fredric Jameson realiza um esforço para diferenciar o conceito de pós-modernismo (que pode ser compreendido como um estilo ou estética cultural) de pós-modernidade (uma estrutura, um estágio do capitalismo globalizado). Outra ressalva do autor é de que não utilizou o conceito de globalização para se referir a essa fase do

Os estudos em torno da questão da pós-modernidade também se ocuparam da compreensão das mudanças ocorridas sobre a subjetividade do sujeito contemporâneo. Se o homem iluminista se pretendia universal, racional e centrado em uma identidade própria que apesar de se desenvolver durante toda a sua vida permaneceria a mesma, o sujeito da pós-modernidade é descentralizado, possui identidades múltiplas, inacabadas e transitórias que vão se modificando ao longo de sua vida.

Segundo Stuart Hall (2005), desde a segunda metade do século XX “a identidade mestre” de classe vem sendo fragmentada a partir das tensões provocadas por movimentos sociais cada vez mais localizados, como a luta indígena na América Latina, o movimento negro, o feminismo e o ambientalismo. O autor compreende este contexto de fragmentação das identidades e, conseqüentemente, das tensões e disputas no seio das sociedades contemporâneas como reflexo da globalização e da identidade cultural na pós-modernidade.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representando, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (HALL, 2005, p.21).

O argumento é o de que a globalização colocou em contato áreas diferentes do globo, anteriormente separadas por tempo e espaço, desalojando as relações sociais locais e tradicionais. Ao colocar em contato diferentes modos de vida, os referenciais tradicionais que constituíram a base para a construção das identidades em períodos anteriores entraram em colapso.

Como conclusão provisória, parece então que a globalização tem, *sim*, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e 'fechadas' de uma cultura nacional. Ela tem um efeito pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionadas, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas (HALL, 2005, p.87).

capitalismo em seus primeiros textos (que datam do início da década de 80), pois na época o conceito ainda não era do seu conhecimento.

Nesse contexto, as demandas colocadas perante o Estado pelos movimentos sociais são múltiplas e cada vez mais particularizadas e perpassam por denúncias das desigualdades, preconceitos, violências, desassistência do poder público e demanda por maior representatividade política e cultural por sujeitos sociais até então ignorados. Como consequência, a escola pública e universal, emergida como uma instituição da modernidade, como instrumento de normalização, homogeneização cultural, disciplina e controle sobre um grande grupo nacional, agora é tensionada pela diferença, pela diversidade, pelo transitório e múltiplo, pelo plural.

Nesse sentido, a crítica pós-moderna contribuiu para a ampliação das perspectivas e para expandir o espaço de expressão de sujeitos e identidades marginalizadas, de suas subjetividades, suas histórias e suas epistemologias que só seriam possíveis pela quebra da hegemonia do pensamento moderno totalizante seja do sujeito iluminista e do seu projeto universalizante, seja pela crítica da homogeneização da identidade pelo discurso marxista de classe social que ofuscou por muito tempo sujeitos como os povos colonizados, os(as) indígenas, os(as) negros(as), as mulheres e os LGBTQIA+ e suas demandas. Nesse sentido, tendo em vista que no campo teórico o conceito de pós-modernidade permanecesse em debate e com críticas oportunas como a instalação de uma crise de verdade que se torne improdutivo do ponto de vista histórico, a emergência de novos sujeitos e identidades no contexto social das sociedades contemporâneas veio para ficar e precisamos lidar com essa nova realidade social.

Nos interessa, neste capítulo, refletir sobre essa transformação epistemológica e política que reconfigurou o ensino de História na contemporaneidade. Se, antes, esse ensino estava consolidado com o objetivo de construir e difundir elementos e valores capazes de estruturar uma identidade nacional, posteriormente, o discurso de homogeneidade cultural passou a ser tensionado pela fragmentação das identidades que culmina com a obrigatoriedade do ensino de História para Educação das Relações Étnico-Raciais.

2.1 Ensino de História e identidade nacional

Para Hobsbawm (1990), nacionalismo e nação, nos sentidos que utilizamos hoje, são fenômenos da modernidade, com o seu auge entre o início do século XIX e a primeira metade do XX. As nações modernas são compreendidas como projetos de Estados⁵ já consolidados que buscaram construir uma consciência coletiva e uma unidade nacional por meio de projetos nacionalistas que pudessem estabelecer formas simbólicas de representação⁶ de uma consciência comum em determinada sociedade, atendendo assim aos interesses da elite dominante de cada país. Nesse sentido, tanto o nacionalismo antecede a nação como é a sua produtora. Além disso, o Estado-nação é uma criação projetada de cima para baixo, a partir dos interesses políticos das elites europeias em unificar sociedades culturalmente fragmentadas. Sendo o Estado-nação uma construção histórica e social, sua compreensão perpassa pelas condições econômicas, políticas e culturais nas quais foi fundado, e de como foram forjadas as representações de identidade nacional.

Essa compreensão moderna de nação se opõe as abordagens que a entendiam como uma construção natural da trajetória dos povos, e a coloca no campo da política e da representação. Nesse sentido, o que se percebia como sendo a identidade nacional também passa a ser problematizada não como um produto da raça no sentido biologizante ou de uma essência dos povos, mas como construção histórica e social que ocorreu no bojo de formação dos estados modernos. Essa perspectiva torna imprescindível as definições de identidade e de cultura e como estas se associam na modernidade à ideia de nação.

Para Renato Ortiz (2013), a identidade, em oposição as abordagens essencialistas, é uma construção simbólica a partir de um referente. Este, por sua vez, é múltiplo e perpassa por gênero, região, etnia, sexualidade, nacionalidade etc.

⁵ Os Estados são compreendidos como tendo a sua origem ainda na antiguidade, porém os Estados-nação são produtos da modernidade.

⁶ Segundo Denise Jodelet (2002), as representações surgem como reflexo da necessidade que possuímos de nos localizarmos no mundo para que a partir de então possamos nos conduzir intelectualmente e fisicamente. Como compartilhamos o mundo uns com os outros, também criamos e nos apropriamos de representações para definir os aspectos da nossa realidade. Essas representações são construídas a partir de valores e pensamentos pré-existentes dos grupos responsáveis pela sua elaboração. São, portanto, visões de mundo de alguém ou de um grupo sobre o mundo e sobre os outros, em determinado momento e a partir de determinados referenciais partilhados pelo grupo, o que não corresponde necessariamente a “verdade” sobre o objeto representado. São responsáveis por dar significados e ressignificar os objetos ao longo das relações sociais. Estão ligadas a níveis de pensamentos mais amplos como o campo ideológico e cultural. Essas representações norteiam as ações e relações sociais. Por ser própria de um grupo, ela pode entrar em conflito com a de outros grupos, operando uma relação de poder, e sendo mais apropriado falar em representações no plural.

Neste sentido, toda identidade é uma representação e não um dado concreto que pode ser elucidado ou descoberto, não existe identidade autêntica ou inautêntica, verdadeira ou falsa, mas representações do que será um país e seus habitantes. Não há, portanto, o brasileiro, o francês, o americano, o japonês. Importa entender como as representações simbólicas dessas nacionalidades são construídas ao longo da história, qual o papel que desempenham nas disputas políticas ou nas formas de distinção sobre o que seria o Outro (ORTIZ, 2013, p.622).

A ideia de cultura também foi ressignificada na modernidade, passando a ser percebida em associação com a ideia de nação, como um fator capaz de unir as pessoas ainda que estas estejam separadas por questões geográficas ou de classe.

A cultura é a consciência coletiva que vincula os indivíduos uns aos outros. Por isso Otto Bauer define a nação como uma 'comunidade cultural', ela deve preservar os traços de seu passado histórico, sua herança, e transmiti-la para as próximas gerações (daí a importância do papel da escola) (ORTIZ, 2013, p.612).

Nesse contexto, instituições modernas como a Escola foram pensadas como instrumentos de padronização da língua e de disseminação dos valores culturais idealizados como nacionais. Assim, o que chamamos de cultura nacional trata-se de um sistema de representação, sendo a escola o principal espaço de vinculação dos sujeitos com os valores nacionais.

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...]. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre "a nação", sentidos com os quais podemos nos *identificar*, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas (HALL, 2005, p.50-51).

Nessa perspectiva a cultura nacional pode ser compreendida como uma construção (a partir de elementos pré-existentes) de símbolos nacionais pelas sociedades europeias na modernidade, buscando estabelecer laços de lealdade e unidade em um novo contexto de modernização, industrialização, urbanização, de uma

economia capitalista e de um aparelho de Estado cada vez mais burocratizado. Consequentemente, buscou-se suprimir as diferenças existentes dentro da sociedade ao unificá-la em uma única identificação capaz de representar a totalidade dos sujeitos como pertencentes ao mesmo grupo. Nesse processo, arquitetou-se, politicamente, dentro de relações de poder próprias de cada sociedade, os símbolos, valores, comportamentos, conhecimentos e uma versão do passado para compor os referenciais de nacionalidade. Nos países que foram alvos da colonização, como na América Latina, os valores que foram selecionados para compor a “identidade nacional”, no projeto de construção dos Estados Nacionais no século XIX, foram hegemonicamente os do colonizador branco, homem, europeu e cristão. Nessa relação de dominação simbólica, as culturas negras e indígenas foram marginalizadas e inferiorizadas.

É nesse movimento de formação dos estados modernos que a História se torna uma disciplina escolar autônoma na Europa do século XIX. Inicialmente ela foi estruturada a partir do cientificismo iluminista de conhecimento, encontrando nos pressupostos teóricos e metodológicos do positivismo os fundamentos para se afirmar como uma ciência. A História, nesse momento, tinha como pretensão a construção exata do passado e do progresso da humanidade (BITTENCOURT, 2018). Dessa forma ela poderia ser a ciência que descreve a história das nações europeias e, portanto, dos estados nacionais em formação. (NADAI, 2001). Estabelecia-se uma linha de tempo que descrevia a história da humanidade do estado selvagem até a sua chegada à civilização, isto é, a Europa capitalista e industrial⁷.

Após a Independência do Brasil se fez necessário a construção de uma história voltada para os elementos nacionais e que trouxesse os valores e símbolos que representariam a identidade nacional. É nesse contexto que ocorre a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), assim como a História se torna uma

⁷ É com a Revolução Industrial que a ideia de progresso se consolida em associação com princípios como liberdade, soberania e democracia. Progresso esse medido a partir de uma perspectiva de tempo centrada na Europa que se industrializava e se afirmava cada vez mais como civilização. Esse processo é responsável pelo estabelecimento de um “sentido da história”, que tem o seu início no estado selvagem e perpassa, linearmente, por etapas históricas até o estágio de civilização. A perspectiva de progresso linear a partir da modernidade industrial ao modo europeu instituiu uma defasagem temporal em relação aos países, isto é, apenas alguns constituiriam nações (alguns países europeus e os EUA) modernas no sentido referido, enquanto para outros, os países periféricos, a nação seria no máximo um projeto do presente para o futuro. O Brasil, país no qual a modernidade seria incompleta, estaria nessa segunda condição (ORTIZ, 2013).

disciplina escolar autônoma e instrumento de difusão dos valores e símbolos nacionais. Daí a afirmação de que, assim como na esteira da formação dos Estados-nação europeus, o Brasil antecede a brasilidade.

No entanto, essa História e esse ensino de História escolar, estavam inicialmente sob forte influência do modelo francês e iluminista, portando estudava-se a história da Europa Ocidental, entendida como sendo a verdadeira história da civilização. Assim, restava à história do Brasil, ocupar um espaço de apêndice nessa narrativa a partir da Europa (NADAI, 1993).

Esse processo de construção da História como disciplina escolar insere-se, a partir da segunda metade do século 19, no próprio movimento de construção e consolidação do Estado Nacional, no qual se destacam os embates entre monarquistas e republicanos e a necessidade de definição de uma identidade nacional. A Proclamação da República, em 1889, explicita a importância da História, principalmente a História do Brasil, para a formação de um determinado tipo de cidadão (SCHMIDT, 2012 p.79).

A abolição da escravidão e a Proclamação da República deram novos contornos para a questão da construção da identidade nacional. Com a expansão do trabalho livre e assalariado, além da opção pela mão de obra imigrante (preferencialmente branco, cristão e europeu), o espaço dos africanos e seus descendentes na nação se tornou questão de debate entre a elite econômica e intelectual. (PINSKY, 1990).

Segundo Ortiz (2013), entre o fim do século XIX e início do XX, as ideias racistas e eugenistas tiveram grande influência sobre a produção científica brasileira, especialmente em autores como Nina Rodrigues e Sílvio Romero, que defendiam a ideia de que o povo brasileiro era formado pela mistura de uma raça superior (branco) e duas raças inferiores (negro e índio). Nessa perspectiva, a mestiçagem aliada às condições geográficas (acreditava-se que o meio influenciava no comportamento humano) constituíram obstáculos para o desenvolvimento do Brasil. Daí a tese do embranquecimento ganhar corpo como solução para a superação gradual da herança racial considerada indesejada dos negros e indígenas (ORTIZ, 2013).

Essa percepção negativa da mestiçagem se apresentava como um impasse tanto para a construção de uma identidade brasileira no passado e no presente, como para uma visão otimista de futuro. Para Pinsky (1990), foi na década de 30 com Gilberto Freyre que o caráter mestiço da sociedade brasileira ganhou uma perspectiva

positiva. Ao amenizar o racismo e a violência inerentes ao sistema escravista, em detrimento de uma relação benigna entre as raças (se comparado a escravidão nas colônias hispânicas e anglo-saxônicas) Freyre forneceu uma perspectiva “conciliadora” e positiva do passado e do presente brasileiro.

Em outras palavras, procurou-se, de maneira hegemônica, a criação de uma identidade comum, na qual os grupos étnicos formadores da nacionalidade brasileira apresentavam-se, de maneira harmônica e não conflituosa como contribuidores, com igual intensidade e das mesmas proporções naquela ação. Portanto, o negro africano e as populações indígenas, compreendidas não em suas especificidades etno-culturais eram os cooperadores da obra colonizadora/civilizadora conduzida pelo branco português/europeu e cristão (NADAI, 2001, p.24-25).

Nesse sentido, buscou-se, em nome de um projeto nacional, um passado vivido em harmonia, apresentando a mestiçagem como fator de harmonia e sucesso da sociedade brasileira. "É neste contexto que os novos símbolos de identidade - mulata e samba - se consolidam, liberados da garga das interpretações raciológicas, eram marcados pela mácula de inferioridade, são alçados à categoria de brasilidade." (ORTIZ, 2013, p.615)

Essas mudanças eram vistas como necessárias para um país que estava se modernizando e precisava contornar o ainda forte caráter regional do seu território. Sobre isso, Abud (1993) argumenta que na década de 1920 a modernidade ainda era tida como um grande desafio para o país. As disputas entre as oligarquias regionais representavam uma ameaça a unidade nacional. Assim, nesse momento, a Educação e o ensino de História já ocupavam espaço de destaque entre a elite econômica, intelectuais e políticos. "A instrução era entendida como um instrumento para a manutenção do Estado Nacional e da identidade coletiva do povo brasileiro." (ABUD, 1993, p.164)

No entanto, as mudanças mais profundas do sistema de ensino, com programas e currículos de caráter nacional, só ocorreram após a tomada do poder por Getúlio Vargas e a formação do governo provisório. A Revolução de 1930 colocou fim ao regime federativo da constituição de 1891, centralizando o poder político no governo federal. Em 1931 ocorreu a Reforma Francisco Campos (decreto 19.890/31) que tinha como princípio a unidade nacional (em detrimento ao regionalismo e suas oligarquias)

e estabeleceu a uniformidade do currículo em escala nacional (BITTENCOURT, 2018). Assim, a reforma organizou um formato educacional nacional, tanto por meio da seriação obrigatória em todas as escolas do país, como de programas de ensino das disciplinas elaborados pelo Ministério da Educação e que deveriam ser utilizados em todo Brasil. Nesse momento, "A História é concebida como um produto acabado, positivo, que tem na escola uma função pragmática e utilitária, na medida que ela serve à educação política e à familiarização com os problemas que o desenvolvimento impõe ao Brasil." (ABUD, 1993, p.166).

Segundo Abud (1993), essa proposta de História para a educação política e cidadã estava voltada para a elite brasileira. Isto é, ainda que a legislação apontasse o fator igualitário da sociedade, na prática a educação secundária era pensada para a instrução dos setores da sociedade que tinham acesso à vida pública. Ou seja, era pouco ou nada acessível para as camadas populares. Além disso, com a reforma de 1931, como estratégia de unidade nacional, os programas de ensino de História buscaram apagar os símbolos regionais em detrimento dos símbolos nacionais, como forma de promover uma centralização.⁸

A exclusão dos heróis regionais e a valorização dos personagens tidos como representantes da unidade nacional eram aspectos que se coadunavam com importantes aspectos do projeto político do governo de 30; a centralização do poder e o enfraquecimento das oligarquias estaduais. O ensino de História se mostrava como um poderoso instrumento, auxiliar da centralização política (ABUD, 1993, p.172).

Assim, a disciplina de História na escola foi apropriada a partir das mudanças ocorridas com a Revolução de 1930, como um instrumento capaz de promover as mudanças simbólicas na construção de uma cultura nacional – identificação com a nação que sobrepõe a região- vista pelo Estado como necessária ao novo momento de centralização política e de desenvolvimento industrial.

Na década de 1940, no contexto de urbanização e industrialização, o ensino secundário é expandido como o objetivo de capacitar essa classe trabalhadora urbana para o trabalho nas máquinas das fábricas, sendo importante, portanto, a alfabetização e uma instrução básica vistas como necessárias para o trabalho fabril. Logo, essa

⁸ Especialmente durante o Estado Novo o setor cultural do país foi apropriado pelo governo com o intuito de difusão da ideologia do Estado ditatorial.

escola e essa educação até então voltadas para uma elite brasileira, viram a entrada da classe média urbana em expansão. (NADAI, 1993; PINSKY, 1990).

No entanto, a Europa símbolo da civilização protagonizou na primeira metade do século XX duas guerras mundiais, o nazifascismo, campos de extermínio e, pela primeira vez, uma ameaça atômica que colocava em risco toda a humanidade. Essas atrocidades, resultados também da capacidade bélica proporcionada pelo avanço técnico-científico, fizeram ruir o pensamento iluminista de que a razão científicista seria capaz de propiciar o progresso linear da humanidade (HARVEY, 1992). Nesse contexto, tanto internamente quanto externamente, o Brasil buscou reafirmar, por meio do seu discurso de democracia racial, a imagem de ser um país mestiço em que as diferentes raças convivem em harmonia.

Os objetivos centrais da História elaborados pelas políticas públicas do período da democratização populista deveriam limitar-se à disseminação do ideário da 'democracia racial brasileira': a forma pacífica da abolição dos escravos, a importância dos jesuítas na pacificação dos indígenas na fase da colonização, as contribuições dos africanos e dos índios na cultura brasileira[...] (BITTENCOURT, 2012, p.140).

Logo, para a Bittencourt (2012), entre os anos de 1950 e 1960 o ensino de História era tido como forma de legitimar o discurso da democracia racial, ou seja, contribuindo para resposta à equação "Estado-povo-nação", ainda mais importantes no pós-guerra.

No entanto, durante a ditadura militar, mais precisamente no ano de 1971, foi instituído os Estudos Sociais, substituindo as disciplinas de História e Geografia como área de humanidades, no então denominado 1º grau. Ou seja, a História deixava de ser uma disciplina autônoma nos primeiros 8 anos da escolaridade, mantendo-se apenas no ensino de 2º grau.

Acreditava-se que a adoção de Estudos Sociais deveria desenvolver nos alunos noções de espaço e tempo a partir dos estudos da escola, do bairro, da casa, da rua, para ir se ampliando, chegando ao estudo da cidade, do estado e assim por diante. Ainda eram reforçadas pelo ensino de Estudos Sociais, noções como: pátria, nação, igualdade, liberdade, bem como a valorização dos heróis nacionais dentro de uma ótica que tentava legitimar, pelo controle do ensino, a política do Estado e da classe dominante, anulando a liberdade de formação e de pensamento (URBAN, 2011, p. 10 *apud* SCHMDT, 2012, p.86).

Posturas intelectuais, profissionais e sociais não aparelhadas à ideologia do estado ditatorial eram motivo de perseguição, censura, prisão e morte. Professores(as) e alunos(as) presos(as) e o conhecimento histórico crítico visto como perigosos. A ditadura militar buscava passar tanto internamente quanto externamente uma imagem de um Brasil de identidade mestiça e de uma sociedade pacificada pelo expurgo das ideias “subversivas”, especialmente o comunismo.

O esforço de se construir uma política cultural em escala nacional (Embrafilmes, Funarte, Conselho Federal de Cultura, Fundação Pró-Memória) funda-se na reinterpretação das ideias de sincretismo e mestiçagem, procurando acomodá-las à perspectiva autoritária do Estado. Era preciso modelar uma imagem convincente de um Brasil autóctone, sem influências estrangeiras (o comunismo), harmônico e cordial (ORTIZ, 2013, p.620).

Com o fim da ditadura militar houve um processo de reformulação da educação que tem como marco a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996)⁹. Houve também um movimento em defesa da volta do ensino de História na escola. Nesse processo ocorre o início da reestruturação da disciplina de História com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) pelo Ministério da Educação (SCHMDT, 2012).

Consideramos importante a realização dessa digressão até esse ponto da história do ensino de História ainda que de forma breve, para que possamos estabelecer alguns pontos que são necessários para este trabalho: 1) A disciplina escolar de História é, em sua origem, um produto da modernidade; 2) o ensino escolar de História no Brasil em quase todo o seu trajeto esteve voltado para os interesses do Estado (ainda que em diferentes momentos e com diferentes propostas), especialmente da busca da unidade nacional por meio da construção de representações de Identidade Nacional e de Cultura Nacional¹⁰; 3) Nesse processo privilegiou-se uma história que apagasse os conflitos étnicos e sociais em defesa do mito da democracia racial; 4) O ensino de História foi no século XIX e XX hegemonicamente eurocêntrico e marginalizou outros atores sociais como os negros, mulheres, indígenas, minorias religiosas, e os(as) não heterossexuais; 5) Como um

⁹ A análise da legislação educacional a partir da constituição de 1988 é tema do capítulo seguinte.

¹⁰ Estamos nos referindo às representações e às argumentações construídas em torno da questão da Identidade Nacional, e não a possibilidade de em algum momento tal objetivo ter sido possível.

produto social, a educação e o ensino de História só podem ser compreendidos em sua relação com o contexto político, social e cultural dos quais fazem parte; 6) em alguma medida o ensino de História é visto como capaz de implicar na formação das identidades dos sujeitos.

Esses pontos são importantes para compreendemos as mudanças progressivas na episteme do ensino de História especialmente a partir da redemocratização do Brasil. Isto é, de uma história universal, totalizante, eurocêntrica e de um sujeito histórico masculino, branco, cristão, heteronormativo e europeu; para uma história que progressivamente se abre -não sem resistência- para outras epistemes, outros conhecimentos, outros temas, para outras narrativas e outros sujeitos até então marginalizados.

Com a LDB de 1996, as propostas de ensino passaram a valer para todas as escolas e etapas de escolaridade, incluindo escolas em territórios indígenas e quilombolas. Trata-se de um significativo avanço na direção de um currículo e um ensino de História que trate de conteúdos que visem valores democráticos. (BITTENCOURT, 2012). As lutas dos movimentos negro e indígena resultaram na promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/2008, que instituíram o ensino de história da África e afro-brasileira e da história indígena em todas as escolas públicas e privadas de ensino básico no Brasil. Aqui, novamente, o ensino de História assume papel de protagonista nessa nova relação com o passado e com a identidade, ou melhor, identidades brasileiras.

Os velhos marcos históricos estão sendo revistos, mesmo que paulatinamente, podendo-se introduzir uma história da Antiguidade pelas sociedades indígenas, pela diversidade de uma história econômica da agricultura ou por uma história social pelo trabalho escravo criador das riquezas que sustentam o sistema capitalista do mercantilismo ao neoliberalismo, de uma história das sociedades constituídas antes do aparecimento da escrita, da formação de uma civilização americana miscigenada (BITTENCOURT, 2012 , p.142).

Essas mudanças no ensino de História devem ser lidas dentro do contexto das mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais a partir da segunda metade do século XX e que caracterizam a pós-modernidade (HARVEY, 1992; JAMESON, 1985; HALL, 2005). Para Ortiz (2012) o processo de mundialização da cultura por meio da globalização atravessa os espaços antes hegemônicos do Estado-nação. Isto é, "seu

espaço homogêneo é crivado de heterogeneidade, global, local, nacional, a entrecruzar-se e interpenetrar-se num emaranhado de fluxos. A centralidade da identidade nacional desloca-se e tem dificuldade de impor-se.” (ORTIZ, p.622). Nesse sentido, o Estado-nação deixa de ter o monopólio¹¹ sobre os referenciais que servem de elementos para a construção das identidades. O argumento é de que na contemporaneidade diversas construções identitárias são possíveis¹² e os sujeitos são entendidos como portadores de múltiplas identidades, às vezes contraditórias e/ou transitórias.

A partir da constituição de 1988 o Estado brasileiro reconheceu legalmente a sociedade como pluriétnica e multicultural, assim como torna o racismo um crime inafiançável. Nesse contexto, a escola e o ensino de História, outrora pensados como mecanismos de homogeneização e formação da cultura nacional, passam a ser entendidos como importantes campos de luta na busca de desconstrução das representações que por tanto tempo inferiorizaram os não brancos e outras minorias, assim como no combate ao racismo ainda tão presente na sociedade brasileira. Nesse sentido, para Anhorn e Costa (2011) é preciso repensar o papel da História – escolar e acadêmica - frente às questões do presente, como a crise de identidade e o regime moderno de historicidade.

2.2 Racismo estrutural e cultura escolar

Como tratado anteriormente, os Estados modernos foram constituídos a partir de projetos políticos colocados a cabo pelas elites econômicas e sociais de diferentes países. No entanto, é preciso ter em mente que cada Estado-nação se consolidou a partir de uma trajetória histórica que lhe é própria, em condições políticas, econômicas, culturais e sociais que constituem um contexto que lhe é singular. Dito isso, destacamos, a partir de Almeida (2018), que no processo de formação do Estados modernos as ideias racistas ocuparam papel proeminente na constituição da

¹¹ Ortiz (2012) acredita que os novos referenciais que representam a identidade nacional não foram responsáveis pelo apagamento da construídas ao longo do tempo na tradição brasileira. Assim, a ideia de brasilidade conta com um arcabouço bastante diversificado e criado ao longo das décadas que podem ser apropriadas internamente e externamente como símbolo do Brasil. Nesse sentido, “[...] a identidade é o resultado do arranjo das peças depositadas nas camadas geológicas da tradição nacional.” (ORTIZ, 2012, p.633)

¹² Não que não houvesse identidades múltiplas e antagônicas anteriormente, mas que é na contemporaneidade que se intensifica a diversidade de identificações e que estas são reconhecidas - não sem oposição- pela sociedade e o estado brasileiro como portadoras de direitos.

hierarquização social, no controle do poder político e econômico. Nesse sentido, o racismo é um produto da modernidade de tal forma que qualquer compreensão em torno das sociedades contemporâneas que não trate as dimensões de raça e racismo, estará incompleta.

Em Almeida (2018), o conceito de raça é entendido como “relacional” e “histórico”, ele não é fixo, pelo contrário, vai assumindo um sentido próprio para cada contexto histórico em que é utilizado. Nele está embutido relações conflitantes e de poder de decisão. Nessa perspectiva, a história da constituição política e econômica das sociedades modernas é a própria história da raça ou raças.

Segundo o autor, a raça como categoria de distinção e hierarquização dos povos passa a ser forjada no século XVI, período de expansão do capitalismo comercial e do colonialismo. É nesse momento que a questão da unidade e da multiplicidade humana se tornam uma problemática para os pensadores renascentistas, e que o homem, masculino, branco, cristão e europeu é idealizado pela filosofia moderna como sendo o homem universal e civilizado, parâmetro pelo qual se julga o estágio de determinado povo ou cultural. Tal proposição é apropriada pelo pensamento científico iluminista do século XVIII, e áreas como a biologia (com o determinismo biológico) e a física (com o determinismo geográfico) passaram a produzir explicações para as diferenças estéticas e comportamentais entre os povos. Nessas explicações, a pele não branca e o clima tropical emergiram como fatores que explicariam a inferioridade das outras raças e o seu inerente comportamento violento e imoral. É nesse contexto, que a "mistura de raças" passou a ser, no campo político e científico, indesejável. Nesse sentido, o pensamento iluminista produziu um arcabouço intelectual para o qual era possível classificar e hierarquizar os povos, enquanto civilizado ou primitivo (ALMEIDA, 2018). Como já discutido, esse racismo científico do século XIX ganhou prestígio no meio acadêmico brasileiro com autores como Silvio Romero e Nina Rodrigues.

No bojo das revoluções liberais europeias e a estadunidense, o conceito de raça surge como uma resposta para o impasse entre o projeto liberal-iluminista e a violência e opressão inerentes ao colonialismo. “Assim, a classificação de seres humanos serviria, mais de que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a destruição dos povos nas Américas, da África, da Ásia e da Oceania.” (ALMEIDA, 2018, p.22). Logo, o autor compreende o racismo como uma

tecnologia social de dominação, pela qual o branco europeu estrutura e hierarquiza os povos não brancos como tentativa de legitimar a sua superioridade e a sua posição de colonizador.

No entanto, ao longo do século XX, a antropologia fez cair por terra os determinismos biológico e geográfico utilizados para classificação das culturas e dos povos, demonstrando que as culturas são produções das experiências singulares de cada povo e são próprias da natureza humana, não havendo critérios que possibilitem a sua hierarquização. Em seguida a genética confirmou que não existe diferença biológica que sustente a existência de raças, ou seja, somos todos biologicamente pertencente a mesma espécie. Logo, a raça é uma construção política, social e histórica, “[...] o fato é que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades, justificar a segregação e o genocídio de *grupos sociologicamente considerados minoritários*.” (ALMEIDA, 2018, p.24. grifo do autor).

Partindo dessa compreensão política da raça, Almeida conclui que na contemporaneidade

O racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p.25).

Nesse sentido, o racismo faz parte da própria ordem social, devendo ser compreendido em sua condição de estrutura. A tese central do autor é a de que por ser o racismo estrutural, ele tanto molda a consciência dos sujeitos, como o seu inconsciente.

Ou seja, a vida cultura e política no interior da qual os indivíduos se reconhecem enquanto sujeitos autoconscientes e onde formam os seus afetos é constituída por padrões de clivagem racial inseridas no imaginário e em práticas sociais cotidianas. Desse modo, a vida 'normal', os afetos e as 'verdades', são, inexoravelmente, perpassados pelo racismo, que não depende de uma ação consciente para existir. (ALMEIDA, 2018, p.50).

Esse entendimento leva o autor a estabelecer alguns pontos que são importantes para o desenvolvimento deste trabalho: 1) O racismo produz a raça e os sujeitos com subjetividades racializadas. Em outras palavras, é a própria ordem social racista que produz instituições e sujeitos racistas; 2) O racismo é a “regra”, e não a “exceção”, das relações sociais, interpessoais, familiares, políticas, econômicas e institucionais; 3) o racismo é uma tecnologia social e fornece a lógica de produção e reprodução das desigualdades sociais, econômicas e étnicas; 4) o racismo é constituidor de um complexo imaginário e social que é cotidianamente reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional.

Essas reflexões nos levam a pensar como esse racismo entranhado nas relações políticas, econômicas e culturais da sociedade brasileira adentram a escola e se manifesta na cultura escolar, seja na organização do espaço, nas práticas de ensino, nos materiais utilizados, na promoção de atividades, na realização de eventos, nas relações entre os estudantes, entre os docentes e entre professores-estudantes. Os(as) professores(as) tanto fazem parte dessa sociedade que tem o racismo como uma estrutura, como compõe uma instituição que foi ao longo de quase toda a sua existência pensada para ter o papel de formação de uma identidade nacional a partir de uma perspectiva eurocêntrica. Em outras palavras, a subjetividade dos(as) professores(as), assim como a de qualquer outro sujeito em uma ordem social racista, é atravessada pelo racismo. É preciso não esquecer que ainda que o Brasil tenha avançado no que diz respeito às políticas públicas de afirmação da cultura negra e da história da África e afro-brasileira e da história indígena, ainda somos uma sociedade estruturalmente racista e há muito o que se fazer para mudar esse cenário. As leis não bastam, por si só não são suficientes para a organização de uma educação antirracista.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como 'normais' em toda a sociedade. É o que geralmente nos governos, empresas e escolas em que não há espaço ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e de gênero. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre às quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões 'piadas', silenciamento, isolamento etc. Enfim, sem nada fazer, toda instituição irá tornar-se uma correia de transmissão de privilégios e violências racistas e sexistas. De tal modo que se o racismo é inerente à ordem

social a única maneira de uma instituição combater o racismo é por meio da implementação de práticas antirracistas efetivas (ALMEIDA, 2018, p.37).

Nesse sentido, além do currículo prescrito, das leis, normas, diretrizes e outros aparelhos importantes para a organização da escola e do ensino, é fundamental produzir dados que nos permitam uma aproximação com a subjetividade dos sujeitos escolares, como gestores(as), alunos(as), professores(as) e da dinâmica do funcionamento interno da escola. Afinal, todos esses dispositivos são constituídos como suporte para que o grande momento em torno da educação ocorra da melhor forma possível: a aula. A sala de aula¹³, na relação entre professores(as) e alunos(as), é o grande palco em que todo o esforço das reformas educativas, das leis, das normas, das diretrizes, formações de professores(as), materiais pedagógicos, das expectativas do Estado, da família e da sociedade corporificar-se. Nesse sentido, constata-se, não sem assombro, que a sala de aula e as subjetividades dos(as) professores(as) e alunos(as) não assumam um papel de maior destaque nas pesquisas educacionais.

É de fato a história das disciplinas escolares, hoje em plena expansão, que procura preencher esta lacuna. Ela tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a construção das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a 'caixa preta' da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular (JULIA, 2001, p.13).

A partir da década de 1970, muitos estudos se voltaram para análise da crise dos sistemas educacionais, girando em torno especialmente das reformas educativas entendidas a partir do fracasso, assim como do desenvolvimentismo de novos referenciais teóricos de investigação e análise do universo escolar. (FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004, p.141). Nesse contexto, segundo Júlia (1995), ao longo da década de 1970 e 1980 essas pesquisas geraram duas posições: 1) Na década de 1970 a escola passou a ser interpretada nos estudos sociológicos das populações escolares (Bourdieu e Passeron) como uma instituição burguesa de adestramento dos sujeitos para a reprodução do status quo; 2) na década de 80 (em

¹³ Não necessariamente um espaço físico, mas na compreensão relacional entre professores(as) alunos(as) em que ocorre o ensinado-aprendizado.

decorrência do centenário da escolarização obrigatória na França) a escola foi ressignificada, passando a ser percebida como um triunfo técnico e cívico. No entanto, em ambos os casos, a escola é tomada como sendo “todo-poderosa” em que os projetos pedagógicos atingem em sua plenitude os resultados desejados. Nesse sentido, os historiadores da pedagogia, trabalhando em cima de documentos normativos e burocráticos, que pouco ou nada permitem a expressão das subjetividades dos sujeitos da escola, chegaram a conclusões sem se analisar a dinâmica interna das escolas e da relação que a cultura escolar mantém com as culturas que são contemporâneas a escola. Logo, para Júlia (1995), nessas pesquisas: 1) O projeto pedagógico foi tomado com uma potência absoluta (o que por sua vez é uma utopia); 2) Não se leva em consideração o processo sociocultural da escola, sendo desprezadas as resistências, os apoios, as tensões e os conflitos que os projetos e reformas escolares enfrentam na sua execução; 3) A escola aparece com um espaço isolado da dinâmica do mundo externo.

Se a sociedade não é hegemônica e o seu interior é marcado por conflitos, não poderia ser diferente com as instituições, como a escola, por exemplo. Logo, corroboramos com Júlia (2001), ao dizer que é importante estudos que joguem luz sobre as práticas escolares e a dinâmica interna da escola. Dentro dessa perspectiva reforçamos também a direção desse olhar para as práticas docentes, uma vez que

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (JULIA, 1995, p.10-11).

Pois ainda que haja um currículo prescrito, projetos pedagógicos, normas, leis, diretrizes, orientações das secretarias educacionais, direcionamentos da gestão escolar, manuais a serem seguidos, uma aula sempre perpassa em alguma medida pela subjetividade do(a) professor(a) na escolha de qual conteúdo privilegiar, de quais aspectos destacar, da narrativa a ser empregada, dos materiais a serem utilizados, das estratégias de ensino, das práticas pedagógicas a serem aplicadas. Logo, os(as) professores(as), como sujeitos sociais, imersos nas relações antagônicas própria da sociedade da qual faz parte, podem atuar no sentido da reprodução do status quo,

como também agentes contestadores no sentido de romper com valores discriminatórios. Logo,

[...] os homens como sujeitos da História e de sua temporalidade podem produzir acontecimentos e mudanças, ou impedi-los de se concretizarem. Podem construir referências ou destruí-las. Podem reafirmar o poder, ou contestá-lo, podem tolher a liberdade do ser ou reafirmá-la (DELGADO, 2003, p.15).

A partir da década de 90, diferentes áreas de estudo da educação (psicologia, sociologia, pedagogia, didática) passaram a tomar a cultura escolar como objeto de interpretação daquilo que ocorre dentro da escola. Tendo como resultado o desenvolvimento de novos métodos de pesquisa na área, como a análise etnográfica, bem como a preocupação com novos sujeitos e suas práticas ordinárias no ambiente escolar, como, por exemplo, o estudo da trajetória de vida dos sujeitos e de suas práticas cotidianas na escola em torno de questões de raça, gênero e sexualidade. Foi também nesse contexto que a categoria de Cultura Escolar se tornou um objeto de estudo de historiadores. (FILHO; GONÇALVES; VIDAL; PAULILO, 2004)

Em Júlia (1995) a cultura escolar é definida como sendo “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e em um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses conhecimentos.” (JULIA, 1995, p.9). Esta cultura escolar segue uma lógica que é própria de cada escola, no entanto, ela não pode ser compreendida sem a relação que mantém com o conjunto de culturas que fazem parte da sociedade que lhe é contemporânea, como a cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Além disso, essa “transmissão” pretendida não ocorre sem resistência, disputas, tensionamentos entre as diferentes culturas que compõe o momento histórico e social em que vivem os sujeitos e no qual se encontra a escola.

A partir do olhar sobre o racismo em sua dimensão estrutural e do olhar para a dinâmica interna da escola a partir da cultura escolar, mais especificamente das práticas pedagógicas e das subjetividades dos(as) professores(as), podemos interpretar os resultados de pesquisas que evidenciaram que a escola e professores(as) ainda reproduzem, consciente ou inconscientemente, práticas racistas no seu cotidiano, quando deveriam ser agentes fundamentais no seu combate.

Dados obtidos por Santos (2012) em pesquisa realizada no ano de 2008 com professores(as) do ensino municipal¹⁴ de Contagem/BH sugerem que o ambiente escolar de educação básica é permeado por práticas racistas -explícitas ou veladas - e que os relatos dos(as) professores(as) que foram alvo da pesquisa confirmam tal situação. Conclui que

os veículos de discriminação vão desde o currículo formal, que excluem múltiplas e variadas maneiras de expressão cultural, passando pela linguagem não-verbal, até chegarem, frequentemente, ao nível dos comportamentos e práticas explícitas (SANTOS, 2012, p.65).

Mesmo entre os(as) professores(as) que demonstram sensibilidade sobre a temática e que buscam em suas aulas ensinar a história e cultura africana e afro-brasileira, como estabelecido em lei, Santos (2012) identificou em algumas falas generalizações, criações de mito, desconhecimento de aspectos básicos da história da África e das sociedades africanas assim como uma tendência em buscar positivar as identidades negras e africanas por meio de mitos e visões equivocadas que acabam tratando de forma “exótica” a cultura, história e estética negra. Conclui, portanto, sobre a importância da criação de uma “base de conhecimentos”¹⁵ que possa ajudar os(as) professores(as) no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais.

No Estado de Alagoas, encontramos poucas pesquisas que fornecem dados para pensar a dinâmica interna da escola e como a comunidade escolar está reagindo às mudanças propostas com a Lei nº 10.639/03. Uma delas é o trabalho de Braga e Silva (2013), realizado com as 20 melhores escolas de Maceió (segundo o critério do ENEM 2009), sendo metade delas pública e metade privada, em que evidenciaram que elas ainda estão distantes de uma efetivação dos conteúdos referentes à história da África e afro-brasileira de acordo com o previsto na lei. Destacam que não é somente a conhecida falta de formação inicial e continuada que se apresentam com um obstáculo para a sua efetivação, mas também a forte resistência por parte de alunos(as), professores(as), pais e gestão escolar. Essa resistência é ainda maior nas aulas que tratam das religiões de matriz africana, por parte significativa dos(as) professores(as) e gestão escolar, especialmente os que se afirmaram enquanto cristãos (católicos,

¹⁴ Lembramos que as culturas escolares devem ser percebidas como possuindo uma lógica própria em cada realidade, o que não impossibilita um esforço analítico em uma relação mais macro, uma vez que todas as escolas estão imersas dentro da ordem social brasileira e do seu racismo estrutural.

¹⁵ A autora não descreve como seria essa base do conhecimento.

protestantes e neopentecostais), que percebem a lei e o ensino de história da África e afro-brasileira como um projeto de conversão religiosa dos(as) alunos(as) ao Candomblé. (BRAGA; SILVA, 2013)

Essas pesquisas apontam não somente para um forte viés eurocêntrico e preconceituoso em grande parte dos(as) profissionais da educação básica, como também para uma visão reducionista da história da África e afro-brasileira e das temáticas propostas pela lei 10.639/03 a uma questão de proselitismo religioso. Nesse sentido, concluem que não somente tais profissionais não estavam aptos para o trabalho com a temática, como a sua atuação estava contribuindo para a manutenção e reprodução da discriminação, para o desconhecimento da diversidade e para a não efetivação da lei. (BRAGA; SILVA, 2013)

Sobre essa questão Munanga (2005) nos diz:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultada colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente, os preconceitos que permeiam nossa sociedade (MUNANGA, 2005, p.17).

Essas informações não devem ser lidas simplesmente no intuito de reduzir o problema a comportamentos individualizados. Ao individualizar o racismo, deixamos de olhar a sua dimensão estrutural e seu enraizamento profundo na ordem social brasileira. Em outras palavras, "A ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, mas os concebe como parte integrante de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento." (ALMEIDA, 2018, p.39). Nesse sentido, o autor levanta a problemática de que a educação pode também aprofundar o racismo na sociedade. Ou seja, reconhecer que o racismo é a "normalidade" das relações interpessoais, nos provoca uma reflexão ainda mais profunda, como o reconhecimento de que somos todos(as) - ou já fomos um dia- em alguma medida parte desse problema e que tivemos em

momentos das nossas vidas, nos mais diferentes espaços em que ocorre o processo de educação e formação dos sujeitos, a assimilação de valores racistas e que estes podem aparecer, consciente ou inconscientemente, em nossas práticas cotidianas. E que essa compreensão seja tomada como um posicionamento de enfrentamento a essa estrutura, isto é, da tomada de uma postura antirracista.

Consciente de que o racismo é parte da estrutura social e, por isso, não necessita de *intenção* para se manifestar, por mais que calar-se diante do racismo não faz do indivíduo moral e/ou juridicamente culpado ou responsável, certamente *o silencia o torna ética e politicamente responsável pela manutenção do racismo.*" (ALMEIDA, 2018, p.40, grifo do autor).

No cenário do sertão alagoano os estudos em torno dessa problemática são ainda mais escassos. Destacamos a tese de doutorado de Gomes (2020), que por meio de entrevista com foco na biografia de professores(as) de História evidenciou que o racismo é uma norma padrão da cultura escolar sertaneja e que, conseqüentemente, os processos de escolarização do sertão alagoano historicamente reproduzem valores racistas. A maior parte dos(as) professores(as) que participaram da pesquisa e que narraram suas biografias para o pesquisador é formada pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão¹⁶. O Campus passou a funcionar em 2010 (faz parte da expansão universitária realizada pelo REUNI) e desde o início conta com a disciplina de História da África como parte obrigatória do currículo. A pesquisa demonstrou que durante suas vidas os(as) professores(as) participantes tiveram suas subjetividades atravessadas pelo discurso do branqueamento, mas na universidade passaram a ter acesso à “contranarrativas negras” e que estas refletiram em novas posturas em suas vidas profissional e pessoal. Ressalta que cada um desses sujeitos reagiu de forma diferente ao conjunto de processos formativos vivenciado. Logo, Gomes (2020) demonstra que os processos de escolarização e a cultura escolar no sertão alagoano estão imersos em uma ordem social historicamente racista e assim produzem e reproduzem valores discriminatórios em relação ao universo não branco. No entanto, também nos permite um olhar para a emergência de posturas antirracistas entre professores(as), especialmente entre aqueles que tiveram acesso em suas formações a saberes contra hegemônicos e antirracistas.

¹⁶ O Campus fica na cidade de Delmiro Gouveia, sertão de Alagoas.

Segundo Pereira e Gaebrin (2010)

Historiador e professor de História, hoje, deixaram de olhar para a diversidade da vida humana a partir do olho europeu e iluminista. Como exemplo, temos o continente e o povo africano, que passam a ter história original e singular, antes e depois da conquista europeia e não ligada ou referida a esta. Novos temas e abordagens estão levando o ensino de História a abandonar o tom cristalizado, naturalizado, de determinados objetos, evidenciando que até nossas mais fortes crenças, que pareciam ter nascido conosco, têm uma história, um começo, às vezes perverso, de violência, de dizimação e de aculturação (GAEBRIN, 2010, p.172).

Acreditamos que o olhar de Pereira e Gaebrin (2010) é bastante otimista em relação ao quadro geral em torno da subjetividade de professores(as) e do ensino de História. A leitura que fazemos dos resultados dessas pesquisas é a de que a escola, assim como a sociedade, é tensionada por identidades pessoais e profissionais antagônicas, conflitantes, mas que convivem e disputam, de forma proposital ou não, subjetividades dentro do espaço escolar. O quadro que nos parece mais próximo do real é o de coexistência entre práticas de ensino que ainda reproduzem valores eurocêntricos e/ou estereotipados sobre a cultura e história africana e afro-brasileira, com práticas inovadoras que desestabilizam as representações hegemônicas, que desnaturalizam os nossos referenciais, que rompem com hierarquias, e possibilitam uma aula de História que contribua para que alunos(as) possam repensar a si mesmos e aos outros, que descubram as infinitas possibilidades de (re)construção de si, do outro e da sociedade em que vivem.

Nesse sentido, mesmo reconhecendo a importância das leis, normas, diretrizes e orientações legais que norteiam as práticas pedagógicas, consideramos fundamental o olhar para a sala de aula e para as subjetividades dos sujeitos que fazem parte do universo escolar e os quais são protagonistas dessa história que é ensinar e aprender. De forma que possamos nos aproximar das situações vividas, dos sentidos dados, das expectativas, frustrações, dos saberes e das mudanças nas subjetividades. Esses objetos podem compor uma gama de estudos variados nas mais diferentes áreas a partir do olhar para Cultura Escolar. No caso deste trabalho, o foco incide nas práticas pedagógicas consideradas significadas e narradas pelos(as) próprios(as) professores(as) que as realizaram. Esse registro da memória pedagógica com a educação das relações étnico-raciais pode fornecer dados importantes tanto para a

construção de uma “base de conhecimentos” feito de dentro da profissão e para outros(as) professores(as) que compartilham situações similares de trabalho, mas especialmente para que possamos avançar no debate sobre práticas pedagógicas antirracistas na educação básica.

2.3 Multiculturalismo e interculturalismo crítico: um breve balanço conceitual

Tendo em vista a polissemia dos termos multiculturalismo e interculturalismo, consideramos pertinente, neste momento, realizar um breve balanço conceitual de forma que possamos estabelecer a posição assumida por este trabalho frente aos múltiplos usos acadêmicos, políticos e educacionais que os termos vêm assumindo ao longo das últimas décadas.

Entendemos o multiculturalismo como sendo uma característica das sociedades contemporâneas e que se relaciona com as mudanças relativas à pós-modernidade, isto é, à crise da hegemonia epistêmica do Estado Nação que vigorava em parte significativa do mundo ocidental. Esta crise foi resultado das lutas dos movimentos sociais que ganharam força ao longo da segunda metade do século passado, como os movimentos de classe, negro, indígena na América Latina e o feminismo. Esses movimentos em sua dimensão política foram responsáveis por fazer ruir o discurso de identidade nacional no sentido pretendido na fundação dos estados modernos.

Estamos projetando identidades mais complexas, múltiplas, híbridas, dinâmicas. E este processo é responsável pela construção de um sujeito que não possui uma identidade permanente, absoluta e pré-determinada.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma 'celebração móvel': formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representando ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2005, p.12-13).

As identificações estão em constante construção e até mesmo transformação, isto porque não são constituídas biologicamente, mas definidas social e historicamente. Compreende-se, então, que a modernidade trouxe consigo uma multiplicidade de elementos culturais que nos possibilitaram construir e assumir

identidades diversas e múltiplas simultaneamente, seja temporariamente ou não, a partir de referenciais que são locais, regionais, nacionais e globais, assim como de diferentes épocas.

É nesse contexto de fortalecimento das posições de identidades mais localizadas e fragmentadas e suas lutas por reconhecimento perante o Estado, que em 1964 tem início na Inglaterra uma área de investigação acadêmica conhecida como Estudos Culturais tendo como partida a crítica sobre a compreensão da existência de uma cultura dominante na literatura britânica. Segundo Tomaz Tadeu (2013), a cultura dominante era identificada como sendo as “grandes obras” da literatura e das artes, valorização que partia de uma compreensão fixa e essencialista da cultura. A crítica partiu da denúncia de que essa visão era elitista e burguesa, portanto, incompatível com a democracia. Para o autor, tais perspectivas de cunho marxista e posteriormente seguidas por pressupostos do pós-estruturalismo, estavam fundamentadas na obra de Raymond Willian, *Culture and society* (1958), e na obra de Richard Hoggart, *Uses of literacy* (1957). Para Willian a cultura deveria ser entendida como a experiência viva de qualquer agrupamento humano, sem distinção qualitativa em “grandes obras” e outras produções humanas, ou seja, de classificações de “subculturas”, cultura operária ou o que posteriormente foi chamado de cultura popular (SILVA, 2013). Essa abordagem estava fundamentada na compreensão antropológica de que a cultura é resultado da produção humana a partir das experiências de cada grupo. Nesse sentido, toda forma de valorização com intuito de hierarquização reflete em relações de poder e de luta em que grupos humanos buscam impor seus padrões culturais aos demais.

No intuito de justificar a dominação cultural opera-se, no jogo das relações sociais, uma estratégia discursiva que busca naturalizar determinados aspectos sociais e culturais, geralmente os ligados à cultura do grupo socialmente dominante. Assim, a abordagem dos Estudos Culturais buscou desnaturalizar/desconstruir esse discurso hegemônico de cultura, se estabelecendo como um campo investigativo que busca problematizar as relações de poder no campo cultural e de construção das identidades/diferenças. (SILVA, 2013).

Um dos principais teóricos dos Estudos Culturais, Stuart Hall (2003), define multicultural como sendo um termo qualificativo que busca descrever os problemas e as tensões enfrentadas por cada sociedade em que diferentes comunidades étnicas e culturais convivem e que, ainda que procurem construir uma vida em comum, buscam

manter os seus traços de identidade própria, em resistência à possibilidade de unificação das identidades como pretendida pelos projetos de Estados-Nação. Já o termo Multiculturalismo é utilizado pelo o autor para se referir "[...] às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais." (HALL, 2003, p.52). Assim, para o autor, o multiculturalismo "É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. 'multicultural', entretanto, é, por definição, plural" (HALL, 2003, p.52)

Para Castro, a partir de Modood (2007), podemos compreender o multiculturalismo como sendo

[...] o reconhecimento de diferenças grupais em arenas públicas tais como a lei, discurso estatal, cidadania partilhada e identidade nacional, o que distingue este de simples políticas direcionadas para a consolidação social da diversidade cultural é justamente a sua dimensão grupal. mais ainda, a sua dimensão comunitária como lógica de integração preponderante (CASTRO, 2017, p.13).

Ambas as definições nos permitem entender o multiculturalismo -grosso modo- como a adoção de políticas por parte do Estado que promovam ativamente a diversidade e, conseqüentemente, contrárias a qualquer projeto de homogeneização cultural.

É imprescindível ter em mente que cada sociedade enfrenta problemas específicos oriundos das tensões entre os grupos étnicos e culturais, a partir da construção histórica e social de suas identidades e as relações de dominação e subalternização que assumem dentro de cada sociedade. Logo, como nos lembra Castro (2017), o multiculturalismo assume tanto academicamente múltiplos significados como politicamente diferentes respostas e políticas levadas a cabo por cada Estado. Portanto, seria mais apropriado falar em diferentes tipos de sociedades multiculturais.

Uma dessas abordagens multiculturais é chamada por Tomaz Tadeu (2013) de "liberal" ou "humanista", essa perspectiva antropológica compreende as diferenças culturais como resultado do potencial criativo da humanidade que por meio de diferentes experiências ambientais e históricas produzem culturas distintas. Sendo a cultura uma dimensão da própria humanidade e do seu potencial criativo, ela não pode

ser hierarquizada. Propõe, então, que as diferenças sejam toleradas e respeitadas como próprias da humanidade, possuindo assim o mesmo valor.

Ainda que bem-intencionada, essa perspectiva ignora a construção social e histórica na qual os elementos de diferenciação se constituem no processo de identidade/diferença. Não problematiza as relações assimétricas de poder que constituem as diferentes identidades na busca de desestabilizá-las. Privilegiando a reconciliação entre as diferenças culturais, essa abordagem reproduz o status quo. (MOREIRA, 2002)

O multiculturalismo liberal apesar de se apresentar como um discurso em favor da diferença, da liberdade e da democracia, ignora o fato de que as estruturas de poder presentes na sociedade privilegiam determinados grupos e oprimem outros, criando sistemas de privilégios, dominação e subjugação que são incompatíveis com um sistema democrático.

Conferindo pouca importância às artimanhas do poder que envolvem a etnia, o gênero e a classe social, o multiculturalismo liberal parece desconhecer que são os homens brancos pertencentes às classes favorecidas que dominam a maioria absoluta da produção e circulação das representações sobre as coisas do mundo, com destaque para as ciências, mídias, artes e os currículos (NEIRA, 2016, p.7).

Da crítica ao multiculturalismo “liberal”, surge a vertente do multiculturalismo crítico, para a qual deve-se partir da compreensão de como as diferenças culturais são elaboradas e modificadas dentro de estruturas e processos de assimetrias e desigualdades de poder ao longo da construção das sociedades contemporâneas. (MOREIRA, 2002). Apontamos que tais relações só podem ser compreendidas dentro do contexto social e histórico no qual os elementos de distinção do “Eu/Nós” e o “Outro/Eles” são utilizados e estabelecidos. (POUTIGNAT; STREIFF-FERNAT, 2011).

Neira (2017) argumenta que o multiculturalismo crítico faz uso dos referenciais teóricos e metodológicos provenientes do campo dos Estudos Culturais, em sua investigação sobre a dimensão histórica e social da formação das representações em torno das identidades étnicas, de classe, religião e gênero. Em seguida, os multiculturalistas críticos buscam estabelecer a relação entre essas representações e as desigualdades materiais, sociais, culturais, políticas e econômicas.

Os multiculturalistas críticos entendem que os indivíduos produzem, renovam e reproduzem os significados em um contexto constantemente configurado e reconfigurado pelo poder. Esta reprodução cultural engloba o modo pelo qual o poder, sob a variedade de formas que assume, ajuda a construir a experiência coletiva atuando favoravelmente à supremacia branca, ao patriarcado, ao elitismo de classe e a outras forças dominantes (NEIRA, 2016, p.16).

Nesse sentido, o foco se dá na compreensão de como se produz os sistemas de dominação e opressão em cada organização social. Uma educação na perspectiva multicultural deve ser capaz de oferecer um ensino que possibilite ao indivíduo se perceber como sujeito social imerso em sistemas de representações que não são ingênuos e que impactam também em sua vida material. Isso implica na formação de sujeitos capazes de perceber criticamente as influências em torno de suas posições políticas, religiosas, de classe, de gênero (NEIRA, 2016), da própria imagem que faz de si e do outro, bem como do mundo.

No entanto, Para Castro (2017), o multiculturalismo atravessa atualmente uma crise para além da polissemia deste conceito. Esta se dá pela concorrência do termo interculturalismo que vem ganhando espaço e impondo-se como novo modelo de regulação das diversidades. Para este autor há pelo menos duas críticas ao multiculturalismo que tem ganhado espaço no campo público e acadêmico: 1) Estaria projetando realidades culturais estanques, isto é, impedindo a percepção da partilha entre as diferentes culturas; 2) As identidades culturais são percebidas como inamovíveis, isto é, que os sujeitos se fixam e participam de determinados atributos culturais.

A crítica a estas duas assunções tem passado por, primeiro, estender os canais cívicos que possam abrir os grupos à intercomunicação, insistindo que nenhuma cultura é estanque mas antes híbrida; segundo, visto que as identidades são relacionais, devemos falar de identificações, e modos diferenciados de pessoas escolherem entre pertenças que lhe são significativas (CASTRO, 2017, p.18).

A abordagem do interculturalismo estaria, nesse sentido, ocupando o espaço do multiculturalismo tanto na academia quanto nas políticas públicas, ao avançar em suas limitações. No entanto, veremos que o conceito de interculturalidade também assume múltiplos significados e usos políticos, assim como foi construído ao longo de críticas semelhantes as sofridas pelo conceito de multiculturalismo em suas primeiras

formulações. Para realizarmos um balanço em torno do conceito de interculturalidade dialogamos com uma das principais pesquisadoras em torno da questão na América Latina, a professora e pesquisadora Catherine Walsh.

Segundo Walsh (2010), a discussão em torno da interculturalidade está na moda desde os anos 90 no tocante às políticas públicas e às reformas educativas. Entretanto, aponta que estes debates movidos pelas lutas dos movimentos sociais-políticos-ancestrais, na busca de direito e reconhecimento, também podem ser lidos dentro dos desenhos atuais de poder, do capital e do mercado. Argumenta que na década de 1990 ocorreram em diversos países da América Latina reformas políticas e constitucionais de reconhecimento do caráter multicultural e pluriétnico da população, bem como da existência de identidades étnico-culturais, buscando assegurar sua segurança e igualdade perante a lei. Tais reformas ficaram conhecidas como multiculturalismo constitucional ou constitucionalismo multicultural.¹⁷ Segundo a autora, essas reformas devem ser entendidas como resultado das lutas dos movimentos sociais, especialmente dos povos indígenas, tanto em nível nacional como internacional. No entanto, precisam ser lidos dentro do projeto neoliberal de mercado da década de 90 que buscou incluir os grupos historicamente excluídos e apaziguar as tensões sociais na América Latina. (WALSH, 2010).

Essas reformas educativas estão inseridas dentro desse projeto neoliberal que buscou adequar a educação para as demandas da modernidade sem, no entanto, buscar de fato interculturalizar o sistema educativo. Isto é, buscou adicionar um discurso de valorização da diversidade e da tolerância e respeito, sem confrontar a estrutura da hierarquização das diferenças e das desigualdades.

É no bojo dessa discussão que vão aparecer diferentes significados para o uso do conceito de interculturalidade, bem como diferentes apropriações políticas. Segundo Walsh (2010), três principais perspectiva de interculturalidade se destacam. A primeira é chamada de *Interculturalidade Relacional*, perspectiva que defende o intercâmbio entre as culturas, práticas, saberes, valores, tradições e pessoas. Nesse sentido, compreende-se que a interculturalidade existe na América Latina desde o contato entre os povos indígenas, africanos e europeus. No entanto, para a autora, o

¹⁷ No caso do Brasil, esse movimento ocorre na década de 80 em torno da constituinte que resultou na constituição de 1988. Lembramos que a aprovação da constituição contou com a luta ativa do movimento negro, movimento indígena, de artistas, políticos ligados aos movimentos sociais e professores(as), entre outros tipos de intelectuais.

problema com esta perspectiva é que ela minimiza a relação de conflito¹⁸ entre as diferenças e oculta o contexto de dominação, racialização e inferiorização dos grupos subalternizados.

De la misma forma, limita la interculturalidad al contacto y a la relación -muchas veces a nivel individual-, encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad (WALSH, 2010, p.77).

A segunda é chamada pela autora de *Interculturalismo Funcional*. Tem como foco o reconhecimento da diversidade cultural e busca introduzi-la no interior da estrutura social já estabelecida. Traçando metas de desenvolvimento de uma relação harmônica, baseada no respeito, diálogo e tolerância entre os diferentes. As críticas denunciam que o *interculturalismo funcional* não problematiza as relações assimétricas de poder e as desigualdades sociais em relação as diferenças, se apresentando assim como uma interculturalidade compatível com a reprodução social e ao modelo neoliberal existente. (WALSH, 2010)

A terceira perspectiva, posição defendida pela autora, é a chamada Interculturalidade Crítica.

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (WALS, 2010, p.78).

Logo, a Interculturalidade Crítica não busca construir uma convivência de tolerância das diferenças dentro da estrutura social colonial, mas sim implodir esta

¹⁸ A interculturalidade Relacional sofreu críticas semelhantes ao do chamado multiculturalismo liberal, ao buscar a conciliação entre as diferenças, mas ignorando a estrutura histórica e social que sustenta as desigualdades entre elas.

estrutura colonial de poder que racializa e inferioriza os grupos não-brancos. Buscando, assim, a construção de um projeto de sociedade baseada na equidade entre as diferenças e diferentes formas de ser, pensar e viver. No entanto, segundo Walsh, a interculturalidade em sua versão crítica e revolucionária ainda não existe, ou seja, trata-se de um projeto de sociedade a ser construída.

Y es por eso mismo que la interculturalidad debe ser entendida como designio y propuesta de sociedad, como proyecto político, social, epistémico y ético dirigido a la transformación estructural y sociohistórica, asentada en la construcción entre todos de una sociedad radicalmente distinta. Una transformación y construcción que no quedan en el enunciado, el discurso o la pura imaginación; por el contrario, requieren un accionar en cada instancia social, política, educativa y humana (WALSH, 2010, p.79).

A Interculturalidade Crítica pretendida por Catherine Walsh se projeta como um movimento político e social de enfrentamento da ordem capitalista-colonialista vigente na América Latina, por isso mesmo ela não é funcional ao status quo, se não a sua própria negação. Parte do questionamento da ordem do poder, da estrutura de racialização e subalternização dos sujeitos.

No cenário brasileiro, Vera Candau é uma das pesquisadoras que vem publicando importantes trabalhos em torno da questão do multiculturismo, interculturalismo, multiculturalismo interativo, diferença, identidade e suas implicações no espaço educativo. Consideramos pertinentes trazer as suas reflexões para este diálogo.

Em Candau (2011) as posições multiculturais são classificadas em três perspectivas: multiculturalismo assimilacionista, multiculturalismo diferencialista ou multiculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade.

A abordagem assimilacionista entende que as diferenças devem ser assimiladas pela cultura hegemônica. Isto implicaria diretamente na escola

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização. Todos e todas são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo, quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc (CANDAU, 2011, p.246).

Já o "multiculturalismo diferencialista", ao contrário da abordagem assimilacionista, privilegia o reconhecimento da diferença, assim como busca garantir a preservação das matrizes culturais. No entanto, esta abordagem parte de uma premissa essencialista da formação das identidades culturais.

São então enfatizados o acesso a direitos sociais e econômicos e, ao mesmo tempo, privilegiada a formação de comunidades culturais consideradas 'homogêneas' com suas próprias organizações – bairros, escolas, igrejas, clubes, associações etc. Na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais (CANDAU, 2011, p.246).

A autora advoga em defesa do que chama de *multiculturalismo aberto e interativo*, que defende a acentuação da interculturalidade como a melhor resposta para a construção das sociedades democráticas, inclusivas e que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2011).

Assim, este termo,

Concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução. Uma terceira característica está constituída pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. A hibridização cultural é um elemento importante na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais. A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica desta perspectiva. As relações culturais não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por questões de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. A perspectiva intercultural também favorece o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos (CANDAU, 2011, p.246).

É importante ressaltarmos, como lembra Castro (2015), que o multiculturalismo possui especificidades regionais, mais especificamente, fazendo um paralelo entre a Europa e América Latina, o autor argumenta que enquanto a primeira enfrenta os desafios oriundos da imigração no período pós-colonial, na segunda as tensões referem-se aos povos indígenas e à população negra. Enquanto na Europa a discussão é em torno da expansão da cidadania para os imigrantes e seu pertencimento nacional, na América Latina a agenda é emancipatória e de

empoderamento dos grupos étnicos subalternizados como os povos indígenas e os afrodescendentes.

Para Castro (2015), a partir Meer e Modood (2012), o multiculturalismo já abarca os princípios do interculturalismo como o diálogo entre as diferenças e o caráter híbrido das identificações. Ou seja, que ambas as perspectivas, salvaguardada os seus trajetos históricos próprios, possuem mais pontos de aproximação de que de distanciamento.

Nesse sentido, entendemos que o multiculturalismo e o interculturalismo em suas vertentes críticas nos proporcionam um arcabouço teórico, metodológico, epistemológico e político para pensarmos uma aula de História antirracista. Assim, neste trabalho, assumimos uma posição em defesa de um multi/interculturalismo em sua vertente crítica, isto é, que não apenas busca a convivência respeitosa entre os diferentes, mas que também busque desnaturalizar os valores culturais, que problematize as estruturas históricas, políticas e sociais em que as identidades e diferenças são elaboradas, que pretenda um diálogo democrático entre as diferenças e que as perceba a partir do seu caráter plural, transitório, relacional e híbrido, mas que tal compreensão seja ferramenta para a ação política e social em defesa de um projeto político e educacional voltado para o enfrentamento da estrutura racista colonial que ainda vigora nos países que foram alvos da colonização, buscando a sua completa superação.

A Escola, enquanto instituição do Estado Moderno, pode ser entendida como lugar fundamental para uniformização das sociedades. A amplificação do acesso à educação estatal promoveu a educação de massas. Nesse sentido, a Escola pode ser vista como espaço de disseminação de valores, conhecimentos, símbolos e saberes na busca da construção de identidades consideradas necessárias para o Estado-Nação. Mas, agora, a Escola é alvo de disputa dos movimentos sociais, políticos e étnicos como instituição que tem o papel, nas nações que legalmente se assumem pluriétnicas e multiculturais, de propor um projeto político educacional que vise a superação de toda forma de discriminação, racialização e hierarquização das diferenças. E este é um importante ponto de convergência entre a perspectiva do multiculturalismo crítico e do interculturalismo ou de multiculturalismo interativo.

Nesse sentido, consideramos pertinente analisar o processo histórico de consolidação da legislação educacional antirracista no Brasil, buscando entender os

desafios e as possibilidades para pensarmos uma educação e uma aula de História em perspectiva multi/intercultural. Este é o tema do próximo capítulo.

3 A LEGISLAÇÃO ANTIRRACISTA: desafios e possibilidades para o Ensino de História.

O Estado Brasileiro reconheceu legalmente o caráter multicultural e pluriétnico da sua população somente a partir da Constituição Federal de 1988 que ficou conhecida, por seu caráter abrangente e inclusivo dos grupos minoritários, como “Constituição Cidadã”. Esse reconhecimento legal foi conquistado junto com a garantia de que todas as leis e políticas públicas deveriam ter a diversidade como referencial. Logo, assegurar o direito à diversidade é um pilar do Estado Democrático de Direito. Nesse sentido, a Constituição Federal estabeleceu um conjunto de dispositivos que deveria garantir a dignidade humana a partir das particularidades de cada indivíduo (BRASIL, 1988). Além disso, por meio do Art. 216, foi ampliada a definição do conceito de patrimônio histórico como importante estratégia de democratização do passado e legitimação de histórias e identidades, fundamental para o desenvolvimento de políticas de financiamento à diversidade cultural.

Esse reconhecimento implicou em mudanças significativas no projeto educacional brasileiro, para a inclusão, valorização e reparação da história, identidade e cultura dos grupos étnicos até então marginalizados e inferiorizados pelo discurso da democracia racial e da identidade nacional. É nesse contexto que se estabeleceu progressivamente, especialmente a partir da década de 1990, um conjunto de dispositivos jurídicos e pedagógicos para elaboração de um projeto educacional voltado para a diversidade cultural da sociedade brasileira, e que chamamos aqui de Legislação Antirracista. Segundo Gomes (2012) trata-se de

um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos 2000 (GOMES, 2012, p.07).

Consideramos a Legislação Antirracista em educação um arcabouço jurídico e pedagógico no sentido de implementação de um projeto educacional voltado para a (re)educação das relações étnico-raciais no país.

Tanto a legislação quanto seus dispositivos carregam o imperativo de uma mudança estrutural e simbólica, abrangendo a adoção de princípios afirmativos pelas instituições educacionais, tais como o reconhecimento da diversidade cultural e da desigual distribuição de oportunidades sociais entre diversos segmentos e grupos da população, a disposição positiva para a convivência democrática entre

grupos e culturas e a efetivação da paridade de direitos sociais (GOMES, 2012, p.07).

Nesse sentido, para a autora, esses princípios “[...] só poderiam ser colocados em prática por meio do desenho e da implementação de uma política para (e na) diversidade contrária à apologia da tolerância e ao mito da democracia racial.” (GOMES, 2012 p.08)

Sabemos que a Legislação Antirracista é resultado das lutas históricas de diversos movimentos sociais, especialmente o movimento negro a partir do início da república (GOMES, 2012; SANTOS, 2017; SILVA, 2018) e resulta de uma compreensão jurídica e educacional para uma educação das relações étnico-raciais que faça frente ao racismo e toda forma de discriminação. Representa uma fissura significativa na mentalidade eurocêntrica brasileira, e no reconhecimento do Estado da existência, dos direitos, da história e do caráter indígena e negro do Brasil.

Tomamos como marco desse processo a Constituição Federal de 1988 que reconheceu o caráter multicultural e pluriétnico da sociedade brasileira; o direito à terra para as comunidades remanescentes de quilombo; a existência do racismo na sociedade brasileira e a sua criminalização. Logo, a referida Constituição se opôs ao mito da democracia racial ao reconhecer tanto a diversidade como fundante da sociedade, o racismo como algo a ser combatido e grupos étnicos como portadores de história e de direitos.

A partir desse momento o Estado brasileiro instituiu progressivamente uma legislação educacional voltada para o dever de tratar de forma democrática a diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira. A primeira abertura para uma educação que tratasse da pluralidade étnica ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Em seguida tivemos os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que mesmo não se constituindo como dispositivo normativo, induz políticas e práticas curriculares multiculturais. No entanto, é a Lei 10.639/03 que de fato tornou obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira em todas as escolas de educação básica do país. Em 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Já em 2010 foi sancionado, ainda que não possuindo caráter obrigatório e mandatário, o Estatuto da Igualdade

Racial¹⁹, como instrumento de combate à discriminação racial. Assim, podemos tomar a Constituição Federal de 1988 como um recorte temporal que nos dá um referencial para pensarmos a instituição de uma Legislação Antirracista progressiva no campo das políticas afirmativas e educacionais.

Entendemos que a legislação e suas resoluções e pareceres constituem um conjunto de dispositivos educacionais que visam abertamente enfrentar o mito da democracia racial, bem como a superação de discursos e imaginários racistas. Pretende promover um projeto educacional voltado para a compreensão da diferença como parte estruturante da sociedade brasileira. Nesse sentido, qualquer projeto de educação só pode ser democrático se partir *da* e *na* diferença constitutiva das múltiplas identidades culturais da sociedade brasileira. Justamente por isso a educação não pode ser pensada a partir da ideia de “neutralidade” e “apolítica”, pois o enfrentamento das desigualdades étnico-raciais, de classe, gênero, sexualidade só pode ser feito dentro de um engajamento consciente da sua existência, que compreenda os seus mecanismos e que engaje sujeitos na busca de sua superação. Todo posicionamento de “imparcialidade” diante desse quadro reflete, consciente ou inconscientemente, uma postura voltada para a manutenção do status quo.

Neste capítulo analisamos e problematizamos como a legislação educacional antirracista foi constituída ao longo das últimas décadas, da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 até a obrigatoriedade do ensino de história africana e afro-brasileira com a lei nº 10.639/03, buscando entender quais as suas limitações e possibilidades no sentido de abertura para aulas de História antirracistas. Além disso, analisamos como essa legislação nacional provocou no Estado de Alagoas e no Município de Delmiro Gouveia a aprovação das Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Afro-alagoana e Indígena e os Planos Estadual e Municipal de Educação que norteiam o ensino de História com a temática étnico-racial no sertão alagoano.

¹⁹ Instituído pela Lei Nº 12.288/010, de autoria do senador negro Paulo Paim (PT), o Estatuto da Igualdade Racial é um instrumento normativo que abarca um conjunto de regras e princípios jurídicos destinados a combater a discriminação e efetivar políticas de igualdade e oportunidade entre os grupos étnicos, com ênfase na população negra brasileira.

3.1 Ensino de História na perspectiva da Legislação Antirracista: da LDB à Lei nº 10.639/03

Como discutido anteriormente, a Constituição Federal de 1988, em oposição as constituições anteriores, reconheceu legalmente a diversidade étnica brasileira e a existência do racismo no Brasil. Esse reconhecimento impactou na elaboração da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, que no inciso 4 do Artigo 26, diz:

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996).

Percebemos como o trato com a temática étnico-racial na educação é percebida como uma responsabilidade do ensino de História que deve “levar em conta as contribuições” das diferentes culturas e etnias para a “formação do povo brasileiro”, com destaque para o estudo das matrizes indígena, africana e europeia. Ainda que reconhecido a importância de a diversidade ser tratada na Lei maior da educação brasileira, destacamos que essa formulação parece partir de uma perspectiva multicultural “liberal” ou “humanista” (SILVA, 2013; NEIRA, 2013), ou seja, que busca apaziguar as tensões étnico-raciais por meio do reconhecimento da existência das diferenças étnicas e até mesmo, em alguma medida, da defesa da convivência pacífica entre elas. Dessa forma, busca-se o apaziguamento das tensões étnicas a partir de uma ampliação do espaço de reconhecimento dos grupos historicamente marginalizados (WALSH, 2010). No entanto, uma educação que pretenda confrontar a estrutura racista da sociedade brasileira, além de incluir conteúdos referentes à história das etnias marginalizadas, deve tratar as próprias diferenças como construções histórico-sociais elaboradas a partir de relações assimétricas de poder em uma dinâmica social que diz respeito a trajetória histórica de cada sociedade e que impacta em condições de opressão simbólica e no acesso, ou não, de bens materiais e culturais. Além disso, consideramos uma formulação bastante vaga com pouca capacidade de mudanças concretas na sala de aula.

No ano de 1997 foram lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como diretrizes para orientar os(as) professores(as) no trabalho com cada disciplina. Dessa forma o Governo Federal buscou instituir fundamentos que servissem de base para o ensino em âmbito nacional. Lembramos que os PCNs não possuem caráter

normativo e mandatório, isto é, foram elaborados como referenciais para professores(as), coordenadores(as) e gestores(as), que poderiam, ou não, adaptá-los para as especificidades regionais e locais. Dito isso, defendemos aqui que os PCNs já traziam elementos que podem orientar uma proposta educacional e uma aula de História antirracista na perspectiva do multi/intercultural crítico como tratado neste trabalho.

No volume intitulado *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural*, o documento discorre sobre as diferenças entre diversidade cultural e desigualdade social. Argumenta, a partir de fundamentos da antropologia, que as culturas são "produzidas pelos grupos sociais ao longo das suas histórias" e que a diferença cultural "é fruto da singularidade desses processos em cada grupo social". Entende que a desigualdade social é uma "diferença de outra natureza"

[...] é produzida na relação de dominação e exploração socioeconômica e política. Quando se propõe o conhecimento e a valorização da pluralidade cultural brasileira, não se pretende deixar de lado essa questão. Ao contrário, principalmente no que se refere à discriminação, é impossível compreendê-la sem recorrer ao contexto socioeconômico em que acontece e à estrutura autoritária que marca a sociedade. As produções culturais não ocorrem "fora" de relações de poder: são constituídas e marcadas por ele, envolvendo um permanente processo de reformulação e resistência (BRASIL, 1997, p.121).

Ou seja, que é importante uma educação que almeje a construção de uma sociedade em que a diferença seja respeitada, valorizada e conviva em paz. No entanto, a diversidade cultural não pode ser compreendida fora no campo socioeconômico e das relações de poder que estruturam a dinâmica histórica e social. O racismo e a discriminação possuem impacto direto no acesso a bens materiais e culturais. Ora, esta vertente se aproxima das teorizações do multi/interculturalismo crítico, que buscam não somente uma educação para a valorização da diferença, mas de um projeto educacional voltado conscientemente para o enfrentamento da estrutura social que permite que as desigualdades se mantenham e se reproduzam. Nesse sentido, o documento argumenta que:

O grande desafio da escola é reconhecer a diversidade como parte inseparável da identidade nacional e dar a conhecer a riqueza representada por essa diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, investindo na superação de

qualquer tipo de discriminação e valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade [...] O aprendizado não ocorrerá por discursos, e sim num cotidiano em que uns não sejam “mais diferentes” do que os outros (BRASIL, 1997, p.117).

Logo, discutir a diversidade cultural no Brasil perpassa pela denúncia e enfrentamento dos mecanismos de discriminação e exclusão que privilegiam determinados grupos sociais e oprimem outros. Segundos os PCNs, “Reconhecer e valorizar a diversidade cultural é atuar sobre um dos mecanismos de discriminação e exclusão, entraves à plenitude da cidadania para todos e, portanto, para própria nação.” (BRASIL, 1997, p.122)

Outro ponto importante do documento é a compreensão de que o trato com a pluralidade cultural não deve ser entendido como forma de construção de grupos étnicos “fechados” em sua “etnicidade”, mas sim da possibilidade de uma sociedade em que a interculturalidade permita uma relação democrática e justa.

O que se almeja, portanto, ao tratar de Pluralidade Cultural, não é a divisão ou o esquadrinhamento da sociedade em grupos culturais fechados, mas o enriquecimento propiciado a cada um e a todos pela pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, assim como o compromisso ético de contribuir com as transformações necessárias à construção de uma sociedade mais justa (BRASIL, 1997, p.122).

Como discutido no capítulo anterior, foram feitas críticas ao multiculturalismo no sentido de que esta estaria projetando realidades culturais “estanques” e “fechadas”, como se fosse feita a defesa de alguma forma de essencialismo das culturas e das identidades. Percebemos, portanto, que essa formulação dos PCNs, se aproximam das teorizações mais atualizadas em torno das concepções e princípios do multiculturalismo crítico (HALL, 2003; SILVA, 2013; CASTRO 2017) e do interculturalismo crítico (WALSH, 2010) ou interculturalismo interativo (CANDAU, 2010). Nesse sentido, a escola é entendida como espaço de destaque no trato com a complexidade social, cultural e étnico-racial no país. Isto é, como um espaço no qual as crianças e jovens podem conviver com a diversidade de valores diferentes da sua família.

Nesse contexto, ao analisar os fatos e as relações entre eles, a presença do passado no presente, no que se refere às diversas fontes

de que se alimenta a identidade — ou as identidades, seria melhor dizer — é imprescindível esse recurso ao Outro, a valorização da alteridade como elemento constitutivo do Eu, com a qual experimentamos melhor quem somos e quem podemos ser [...] A percepção de cada um, individualmente, elabora-se com maior precisão graças ao Outro, que se coloca como limite e possibilidade. Limite, de quem efetivamente cada um é. Possibilidade, de vínculos, realizações de “vir-a-ser” (BRASIL, 1997, p.123).

Além disso, o documento traz uma leitura histórica da escola no Brasil apontando como o mito da “democracia racial” ao longo do século XX foi responsável pela consolidação de uma escola em que estudantes, professores(as) e gestores(as) reproduzem práticas discriminatórias. Logo, aponta para a necessidade de formação de professores(as) para o trabalho com a temática da pluralidade cultural, assim como da produção de materiais didáticos voltados para esse trabalho. Argumenta que a escola deve se abrir para o diálogo com as universidades, imprensa e para os movimentos sociais de forma que consiga tratar de forma atualizada e ampla a questão da diversidade cultural na escola.

Acreditamos que os PCNs compõem um documento significativo e incisivo na denúncia de uma educação que por tanto tempo esteve voltada para a busca de uma homogeneização cultural, bem como já trazia as dificuldades materiais, formativas e de subjetividades que se colocam ainda hoje para a implementação de um ensino que pretenda confrontar o racismo na escola. Além disso, possui uma fundamentação que dialoga com os princípios contidos nas teorizações em torno do multi/inteculturalismo crítico como tratado no capítulo anterior. No entanto, como destacado, o documento não possui peso de lei e, portanto, não é obrigatório.

A educação brasileira esteve voltada durante quase toda a sua história para a busca de uma identidade nacional e a própria escola foi espaço que serviu para inculcar e reproduzir os valores discriminatórios e racistas que se escondiam por trás do discurso de “democracia racial” e da “identidade cultural”. Queremos com isso destacar que seria ingenuidade esperar que escolas e professores(as) tomassem a iniciativa de sistematizar e instituir um desenho educacional voltado para a educação das relações étnico-raciais. Como reflexo dessa fragilidade, práticas de ensino antirracistas foram quase sempre iniciativas de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que por motivos pessoais possuem sensibilidade para a temática.

Somente em 9 de janeiro de 2003 foi sancionada a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, em todas as escolas de ensino básico do país. Cinco anos depois, a partir da lei 11.645/08, foi instituído também a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena.

O Parecer do CNE/CP 03/2004, regulamentou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Já a Resolução do CNE/CP 01/2004 "Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", trazendo de forma mais detalhada as funções dos estabelecimentos de ensino e os deveres dos Entes Federados no cumprimento dos objetivos da Lei 10.639/03.

Ou seja, a partir desse momento tanto se estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira, como a sua regulamentação e diretrizes curriculares nacionais específicas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais ressaltam a relação entre o racismo, a discriminação e as desigualdades sociais entre a população negra e branca. Nesse sentido, reconhece a necessidade de políticas públicas específicas para a população negra. Segundo o documento, a educação das relações étnico-raciais, as políticas de Estado para a reparação, o reconhecimento e valorização da identidade e da história dos negros no país perpassa necessariamente por: a) condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas no processo de ensino-aprendizado; b) da reeducação das relações entre brancos e negros, ou em outras palavras, das relações étnico-raciais; c) da articulação entre escola, políticas públicas e movimentos sociais (BRASIL, 2004, p.12).

Entende, em sintonia com os PCNs, que a educação das relações étnico-raciais deve possibilitar aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, superação de preconceitos e estereótipos, produção de laços de confiança para um projeto de sociedade justa e democrática. Outro princípio que fundamenta o documento é a compreensão de que a escola, entendida como um espaço público, deve proporcionar o acesso à informação, valores e conhecimentos que representam a diversidade da sociedade brasileira e, conseqüentemente, dos(as) estudantes.

A escola, enquanto instituição social responsável por assegurar o direito da educação a todo e qualquer cidadão, deverá se posicionar politicamente, como já vimos, contra toda e qualquer forma de discriminação. A luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador, independentemente do seu pertencimento étnico-racial, crença religiosa ou posição política. O racismo, segundo o Artigo 5º da Constituição Brasileira, é crime inafiançável e isso se aplica a todos os cidadãos e instituições, inclusive, à escola (BRASIL, 2004, p.16).

Nesse sentido, determina-se que a escola não somente inclua a diversidade no espaço escolar, mas que se posicione conscientemente e politicamente contra racismo e qualquer forma de discriminação. Além disso, reforça a responsabilidade dos profissionais da educação de suas obrigações legais e profissionais no enfrentamento do racismo. Isto porque compreende que processos estruturantes da formação histórica e social brasileira foram responsáveis pela consolidação de imaginários preconceituosos e discriminatórios que incidem em diferentes medidas sobre os sujeitos, impondo diferentes condições em suas trajetórias de vida e escolar. Nesse sentido, uma proposta educacional que se proponha antirracista à luz dos princípios da Lei nº 10.639/03 e de seus objetivos é obrigação de todos(as) os(as) educadores(as) e instituições educativas no país. Em outras palavras, "[...] a construção de estratégias educacionais que visem ao combate do racismo é uma tarefa de todos os educadores, independente do seu pertencimento étnico-racial." (BRASIL, 2004, p.16). Por isso mesmo a formação de professores(as) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais é imprescindível para a implementação de propostas pedagógicas antirracistas como parte integrante dos sistemas de ensino e das escolas.

Como diretriz para os sistemas de ensino o documento define três princípios para a condução de ações pedagógicas antirracistas: 1) consciência política e histórica da diversidade; 2) fortalecimento de identidades e de direitos; 3) ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. O documento também ressalta a importância de que a escola proporcione experiências pedagógicas que busquem a interação entre diferentes culturas, para que estas se interpretem reciprocamente, e construam relações respeitadas.

A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringe à população negra, ao contrário, diz respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se

enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática (BRASIL, 2004, p.17).

Segundo Jesus e Miranda (2012), a partir de pesquisa realizada em âmbito nacional com gestores de escolas municipais e estaduais, a obrigatoriedade do ensino para a educação das relações étnico-raciais e da história e cultura africana e afro-brasileira, foi apontado como fator determinante para o desenvolvimento de práticas pedagógicas por parte das instituições escolares e professores(as). Ainda segundo os autores, outros fatores indicados pelos gestores para a adoção de práticas pedagógicas no sentido da Lei 10.639/03, são as parcerias com os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), ações do Movimento Negro, ações de ONGs, atividades do MEC/SECADI e atividades de grupos culturais. Foram apontados também as ações afirmativas e as cobranças por parte das secretarias estaduais de cultura e cidadania e o Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra. (JESUS; MIRANDA, 2012, p.56-57)

Já entre os fatores que dificultam a adoção de medidas para a implementação da Lei nº10.639/03, a pesquisa identificou: 1) a falta de informação sobre o tema (ainda que a pesquisa não traga para quem especificamente os gestores indicaram que falta informação e quais informações são essas; 2) Falta de recursos didáticos específicos (materiais didáticos)²⁰; 3) a falta de recursos financeiros, o que limita a capacidade das secretarias desenvolverem ações de formação de professores(as). (JESUS; MIRANDA, 2012)

A legislação antirracista, com destaque para a Lei 10.639/03 e para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, ao incluir novos conteúdos (História da África e dos africanos, a luta dos(as) negros(as) no Brasil, a cultura negro brasileira, e o negro na formação do país) e novos princípios e determinações para um ensino que privilegie a diversidade cultural, levanta a reflexão sobre o que seriam práticas pedagógicas na perspectiva antirracista.

É sabido que as Diretrizes apontam para um tipo ideal de práticas – aquelas cuja realização demonstra a excelência de um trabalho de educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, a conceituação de práticas pedagógicas na perspectiva da Lei n.º 10.639/03 apontada pelas Diretrizes orienta para a realização de ações, atividades,

²⁰ Lembramos que esta pesquisa é do ano de 2012, hoje é significativamente maior a disponibilidade de materiais e obras didáticas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais, muitas estão disponíveis gratuitamente na internet.

projetos, programas, avaliação, posturas pedagógicas avançadas e emancipatórias, que deveriam acontecer nas escolas (GOMES, 2012, p.29).

Já Santos (2011) chama atenção para os “vícios” que as Diretrizes Curriculares podem levar a incorrer, especialmente em suas determinações sobre a “comemoração” de datas “significativas” para a história africana e afro-brasileira, bem como do estudo na escola da biografia de africanos, brasileiros e afro-brasileiros. Segundo a autora, essas determinações podem refletir em práticas pedagógicas do mesmo “ensino tradicional”, isto é, inclui-se datas e personagens sem se mudar a lógica de concepção da história. Questiona a autora: “em que medida, tais orientações podem contribuir para a cristalização de antigas abordagens e estratégias há muito presentes no ensino de história e nas práticas escolares em geral?” (SANTOS, 2011, p.85). Consideramos a preocupação pertinente, pois de fato pensar em ações escolares apenas incluindo conteúdos, datas, nomes, personalidades não é suficiente se se mantém uma lógica eurocêntrica para o desenvolvimento da história. E é sabido que foi essa a estratégia adotada em grande parte por professores(as) e escolas para o “cumprimento da lei.”

No entanto, destacamos que as leis e orientações provocaram uma abertura e flexibilizaram o currículo, possibilitando que escolas, gestores(as) e professores(as) tenham fundamento jurídico e pedagógico para o desenvolvimento de práticas inovadoras que rompam com o olhar eurocêntrico. Queremos com isso afirmar que a forma como o(a) professor(a) vai lidar ou não com as possibilidades de tal legislação, depende também de sua formação de vida e profissional e da sua relação subjetiva com a temática (GOMES, 2020). Isso reforça a importância de que tais atividades não se limitem a ações individuais e não fiquem restritas e esquecidas dentro dos muros da escola.

Para Gomes (2012) o processo de expansão da educação básica vivenciada nas últimas décadas foi responsável pelo acesso à educação formal por vários grupos sociais até então marginalizados, porém não significou uma mudança na forma como a estrutura da escola enquanto instituição está organizada. A autora argumenta que a relação entre diversidade étnico-racial, desigualdade social e desigualdade regional também impacta em alguma medida no potencial das redes de ensino, nas condições de trabalho, na gestão escolar e formação de professores(as) no tocante ao trato com

a educação das relações étnico-raciais à luz da Lei 10.639/03. A questão da desigualdade étnico-racial faz parte da estrutura histórica da sociedade brasileira e está presente nos mais diferentes campos como a cultura, a política e a economia. Logo, a compreensão dos desafios para a implementação dos princípios contidos na Lei 10.639/03, ultrapassam o campo educacional.

Reconhecida a importância da legislação antirracista e de como ela provoca o desenvolvimento de práticas pedagógicas no sentido da educação das relações étnico-raciais, é importante ter em mente que somente o estabelecimento da lei não é garantia de que secretarias, escolas e professores(as) consigam oferecer um ensino a partir dos princípios nela contidos. Por si só ela não garante a consolidação de aparatos culturais e profissionais para que professores(as) consigam não somente problematizar a realidade social brasileira e os valores racistas nela contida, como proporcionar uma aula que faça frente a essa realidade, ou seja, de uma educação antirracista. Para Gomes

[...] todos esses dispositivos legais entram em confronto direto com o imaginário e as práticas de racismo e com o mito da democracia racial extremamente arraigados no bojo do processo de escolarização e no imaginário de profissionais da educação em todos os níveis da educação brasileira (GOMES, 2012, p.24).

Ou seja, não é suficiente acrescentar conteúdos aos currículos e propostas pedagógicas para o cumprimento da legislação antirracista, se como vimos o racismo é estrutural (ALMEIDA, 2018) e atravessa as subjetividades dos sujeitos ao longo de sua formação de vida e profissional. Não se trata aqui de uma perspectiva fatalista, mas justamente da ampliação da discussão para percebermos o enraizamento do racismo nas relações interpessoais e institucionais. Daí a formação de professores(as) ser considerada essencial, já que são esses os sujeitos que vão se utilizar das normas e diretrizes para a elaboração de suas práticas docentes. Nesse sentido, é necessário que mais pesquisas joguem luz sobre as subjetividades dos(as) professores(as), gestores(as), alunos(as) para que possamos, não meramente com olhar de julgamento e valorização, mas em perspectiva científica, problematizar como esses sujeitos da educação estão recebendo e praticando um ensino da educação das relações étnico-raciais. Assim poderemos entender melhor sobre como as leis e as diretrizes curriculares chegam à sala de aula e estão atravessando essas subjetividades racializadas. Para Gomes,

[...] a adoção da Lei e sua concretização em práticas pedagógicas baseadas na educação para (e na) diversidade demandam a reorganização desse locus numa perspectiva emancipatória, a revisão da cultura escolar, de currículos, de práticas pedagógicas e de relações sociais entre os envolvidos nesse processo, enfatizando a especificidade do segmento negro da população (GOMES, 2012 p.24).

Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais são orientações normativas e reguladoras de ações que não buscam objetivar práticas uniformes (BRASIL, 2004, p.26). Cabe aos entes federados, como estados e municípios, a utilização e adequação de acordo com suas realidades regionais e locais específicas. Nesse sentido, se faz necessário também a produção de dispositivos legais e normativos pelos conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação de forma que reforcem os princípios, deveres e objetivos estabelecidos pela legislação antirracista.

Lembramos também que todo o conjunto de políticas públicas e educacionais que chamamos aqui de legislação antirracista foi estabelecida como resultado da luta dos movimentos sociais e levou décadas para se estabelecer. Como consequência vimos a mudança progressiva no ensino de uma história branca, cristã, europeia e heteronormativa, para um ensino que busca cada vez mais tratar da diversidade de sujeitos que fazem parte da história do Brasil. Essas mudanças não ocorrem sem resistência e precisam enfrentar constantemente desafios para a sua efetivação nas escolas (BITTENCOURT, 2018). As eleições de 2018 foram marcadas pelo forte avanço da extrema-direita política brasileira e de seu projeto retrógrado e autoritário que ameaça a política antirracista conquistada ao longo das últimas décadas. Ou seja, políticas que levaram décadas para se estabelecer podem ser enfraquecidas em pouco tempo, como foi a extinção pelo Ministério da Educação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)²¹, no início de 2019. Portanto, é tempo de luta em defesa do avanço da política antirracista no Brasil.

²¹ A SECADI foi criada em 2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT), como resultado de uma luta histórica dos movimentos sociais em defesa da Reforma Agrária e da Educação. A secretaria tinha como função o desenvolvimento dos sistemas de ensino no tocante à valorização da diversidade sociocultural, à promoção da inclusão inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Era função da SECADI o desenvolvimento de programas, ações e políticas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos (TAFARREI, CARVALHO, 2019)

3.2 Legislação Antirracista e políticas de implementação no sertão alagoano

A lei nº 10.639/03, as resoluções e as Diretrizes Curriculares Nacionais instituíram tanto a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como detalham quais as responsabilidades dos Entes Federados, como distrito federal, estados e municípios (Resolução do CNE/CP 01/2004). Nesse sentido, essa legislação provocou e vem provocando uma série ações dos diferentes estados e municípios do país, geralmente pelos conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação, para a implementação e o cumprimento da lei.

No caso do Estado de Alagoas, em vista das obrigações determinadas na Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais, foi aprovada a Lei Estadual Nº 6.814/07 que definiu a inclusão nos currículos das escolas estaduais dos conteúdos de História Afro-alagoana. Nesse sentido, foi criado pelo Conselho Estadual de Educação as Diretrizes Curriculares da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira, Afro-alagoana e Indígena, respondendo ao que consta no Parecer CEE 359/2010, através da Resolução CEE/CEB 082/2010 (ALAGOAS, 2015; GOMES, 2020). Dessa forma o Estado de Alagoas buscou implementar os objetivos e princípios da legislação antirracista no contexto alagoano.

Em seguida foi elaborada a resolução Nº639/2010 para regulamentar normas e diretrizes para o ensino da temática. Em sintonia com os estudos historiográficos e todo o arcabouço da legislação antirracista, a resolução conta com uma discussão do histórico de opressão dos grupos não brancos ao longo da história do país. Reconhece também o racismo como fator que vitima a população negra no Brasil e em Alagoas. Nesse sentido, entende que:

A necessidade da superação dessas relações sociais de dominação, promotoras do racismo, da exclusão social, das relações desiguais entre os gêneros e da subtração da cidadania da maioria da população deve estar no horizonte da ação pedagógica da escola, tendo a educação como instrumento (ALAGOAS, 2010, p.12).

O documento define também nove objetivos que devem ser incorporados pelas escolas do sistema de ensino para o trabalho com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira, Afro-Alagoana, Africana e Indígena e a Educação para as Relações Étnico-raciais. São eles:

1. Conhecer, valorizar e divulgar o patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro e indígena e sua contribuição para a história e cultura brasileiras;
2. Promover competências, conhecimentos, atitudes e valores para a vida cidadã democrática nos educandos, despertando-os para a tolerância, o respeito e a convivência baseados no diálogo entre diferentes identidades étnico-raciais, e para a valorização da diversidade na formação multicultural e pluriétnica da sociedade brasileira e, em especial, a alagoana;
3. Superar concepções e práticas discriminatórias, racistas, sexistas e homofóbicas, promovendo uma cultura de paz, tolerância e solidariedade;
4. Promover na prática pedagógica da escola - no desenvolvimento dos conteúdos curriculares, competências, habilidades, atitudes e valores - a igualdade nas relações de gênero, o combate à homofobia, no contexto das relações étnico-raciais;
5. Produzir novos conhecimentos com a participação dos povos indígenas, comunidades remanescentes quilombolas e movimentos negros, sobre a história, cultura e artes brasileira e alagoana, e garantir sua publicação;
6. Favorecer a implementação de políticas públicas que reconheçam o protagonismo das culturas africanas, afro-brasileira, afro-alagoana e indígenas na formação da nação brasileira;
7. Desenvolver entre a população afro-descendente e indígena o reconhecimento positivo de sua pertença étnico-racial.
8. Levar ao reconhecimento e à valorização das identidades, histórias e culturas dos afro-brasileiros, dos povos africanos e dos povos indígenas;
9. Promover a compreensão sobre a luta, a valorização, e o elo ancestral, cultural e espiritual que os povos indígenas e as comunidades remanescentes de quilombos têm com as terras tradicionais (ALAGOAS, 2010, p.13).

Esses objetivos devem ser contemplados nos projetos políticos pedagógicos das instituições públicas e privadas integrantes do sistema de ensino de Alagoas ao longo de todo o ano letivo. Além disso, o documento destaca os conteúdos programáticos que devem ser levados em consideração no ensino da temática e que perpassam por temas como: A diáspora africana; a cultura dos povos africanos escravizados e

trazidos para o Brasil, nordeste e Alagoas; O significado das terras, do trabalho, das tradições e das identidades dos povos indígenas, quilombolas, africanos e afro-brasileiros; a história dos povos nativos e dos quilombos; as expressões culturais de matriz africana, afro-brasileira e indígena, entre outros. Entende que:

A escola alagoana - ao incluir em seu currículo o conhecimento histórico sobre os povos negros e povos indígenas, além dos tradicionais conteúdos sobre a contribuição dos europeus - amplia a compreensão sobre a formação de nossa sociedade, contribui para uma auto-valorização de sua população e a construção da sua auto-estima, para a formação de cidadãos/ãs conscientes de seu pertencimento étnico-racial, de seus direitos, inclusive o de valorização de suas identidades culturais (ALAGOAS, 2010, p.11).

No mesmo sentido dos PCNs e das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, as Diretrizes Estaduais compreendem e ressaltam a necessidade da formação de professores(as) da educação básica. Entende que também é responsabilidade das escolas e dos(as) professores(as) o estudo de novos conteúdos e novas visões de ensino que superem a valorização exclusiva da perspectiva eurocêntrica. De fato, corroboramos que é importante que professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) também tomem iniciativas para a sua própria autoformação e que assumam também a responsabilidade por uma educação antirracista que é imprescindível para uma sociedade justa e livre, mas que também é prevista por lei. De toda forma, isso não pode ser pretexto para que Ministério da Educação, secretarias e escolas não cumpram o seu papel institucional e legal no oferecimento de cursos de formação continuada, bem como em possibilitar condições financeiras, materiais e de tempo para que esses profissionais possam buscar formações continuadas. É sabido que em muitas ocasiões, ainda que seja um direito legal do profissional, gestores(as), Gerências Regionais e Secretarias de Educação colocam obstáculos que dificultam que professores(as) participem de cursos de formação continuada, como especialização, mestrado e doutorado, mesmo quando os próprios documentos internos assumem esse compromisso.

Sobre essa questão, a resolução Nº639/2010 traz três diretrizes que deve nortear a ação do sistema de ensino do estado.

- 1) a obrigação de desenvolver uma Política de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais de Educação, e nesta incluir a temática da valorização da diversidade, combate ao racismo e todas as formas de discriminações;
- 2) a obrigação de instituir equipe pedagógica específica nas Secretarias de Educação para tratar da temática Educação das Relações Étnico-raciais e da implantação da obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana, Afro-alagoana e Indígena nos currículos das escolas integrantes do Sistema de Ensino de Alagoas;
- 3) a obrigação do fomento à pesquisa, à produção e à disponibilização de material didático escolar para professores e estudantes sobre a temática Educação das Relações Étnico-raciais, Ensino da História e Cultura Afro-brasileira, Africana, Afro-alagoana e Indígena; (ALAGOAS, 2010, p.16).

Nota-se que do ponto de vista da elaboração de uma educação antirracista o Estado de Alagoas estabeleceu ao longo das últimas décadas um importante conjunto de dispositivos que instituem a obrigatoriedade na sua rede de ensino, de acordo com a Lei 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais, como também adaptou para a sua realidade trazendo destaque para o estudo da história afro-alagoana, indígena e quilombola.

Estes documentos reconhecem e reforçam o entendimento do caráter pluriétnico e multicultural da sociedade brasileira e do Estado de Alagoas. Entendem que o racismo é um fenômeno social que afeta negativamente a vida da população não-branca e que, portanto, precisa ser combatido. Nesse sentido, traça metas e objetivos que devem ser contemplados, especialmente no campo educacional, para o enfrentamento do racismo e para a construção de novas relações étnico-raciais mais justas e democráticas. Logo, no âmbito teórico e jurídico, acreditamos que o Estado de Alagoas conta com um amplo arcabouço de leis, normas, diretrizes e planos que flexibilizam o currículo e que podem e devem ser apropriados pelas instituições escolares, gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) para o desenvolvimento de um currículo escolar na perspectiva do multi/interculturalismo crítico.

No entanto, segundo o próprio Plano Estadual de Educação²² (PEE 2015-2025), "por falta de recursos financeiros e planejamento", a Lei.10.639/03 e as Diretrizes

²² No ano de 2014, por meio da Lei nº15.005/2014, foi instituído um novo formato para o Plano Nacional de Educação (PNE) que passou a ter validade de 10 anos. Assim, os Planos não são políticas de Governo e sim de Estado. Entre os objetivos do PNE estão a universalização do atendimento escolar, erradicação do analfabetismo, superação de toda forma de discriminação e desigualdades educacionais, respeito à diversidade, valorização dos profissionais de Educação, entre outros. Essas metas devem ser atingidas por meio de ações desenvolvidas em articulação entre União, Estados e

Nacionais e as Estaduais, "não foram ainda implantadas em todas as redes de ensino no Estado." Ainda que tenha peso de Lei, a educação das relações étnico-raciais não é uma prioridade.

O PEE/AL também traz um dado importante sobre a população de crianças de 4 a 5 anos que estão fora da escola no Estado, como consta no seguinte gráfico encontrado no documento:

Dados da população de 4 a 5 anos fora da escola da Região Nordeste, UF, Gênero, Raça/cor e Localização - (Números Absolutos - em mil)²³

UF	População de 4 a 5 anos	Sexo		Cor/Raça		Localização	
		Feminino	Masculino	Branco	Negro	Urbano	Rural
MA	31,7	14,7	17,1	5,6	25,3	13,7	18,1
PI	11,1	5,2	5,9	2,9	8,2	3,6	7,5
CE	20,7	10,1	10,6	6,4	14,3	13,7	7,1
RN	9,9	4,8	5,1	4,0	5,9	6,2	3,7
PB	17,6	7,9	9,6	7,0	10,5	11,5	6,1
PE	47,1	22,3	24,7	15,7	31,1	28,4	18,7
AL	24,8	11,3	13,6	7,4	17,2	15,3	9,5
SE	8,6	4,1	4,5	2,6	6,0	5,2	3,4
BA	71,5	33,3	38,2	15,5	55,5	38,8	32,7
Região	242,9	113,7	129,2	66,9	174,0	136,3	106,6

Esses dados demonstram a grande disparidade entre as crianças negras e brancas no acesso e permanência na escola. O número de crianças negras de 4 a 5 anos fora da escola no Estado de Alagoas é mais que o dobro de crianças brancas. O próprio documento reconhece que uma das causas que explicam esses dados é o racismo, tanto nas relações étnico-raciais como nas próprias instituições, nesse caso a escola.

Ainda, segundo o próprio PEE/AL, diante de tais dados, o Governo Federal criou programas e projetos na área da educação para serem desenvolvidos no Estado para o enfrentamento dessa estrutura que vitima a juventude negra alagoana. Entre os projetos estão Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), O Programa Nacional de Inclusão de Jovens/Urbano (ProJovem Urbano), O Programa Nacional de Inclusão de Jovem/Trabalhador (ProJovem Trabalhador),

Municípios. Para isso, como consta no Art 8º da Lei nº15.005/2014, cada Estado e Município deveria até o ano de 2015 elaborar seus próprios planos de acordo com o PNE. É nesse contexto que foram elaborados, por força de lei, também os Planos Estaduais e Municipais de Educação como políticas de Estado e com validade de 10 anos.

²³ Fonte: Plano Estadual de Educação de Alagoas (2015-2025). O Gráfico foi retirado do PEE/AL-2015/2025.

Programa Escola Aberta, Programa Mais Educação, Programa Saúde na Escola e Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

No entanto, como consta no próprio documento:

Esses programas e projetos acima citados não foram executados pela Secretaria de Educação do Estado. Aconteceram reuniões coordenadas pela Secretaria da Mulher e dos Direitos Humanos, mas, na área da educação, não houve nenhuma articulação entre as Superintendências para desenvolver nas escolas do Estado ações que minimizasse a violência contra jovens negros\as entre 15 e 29 anos de idade (ALAGOAS, 2015, p.61).

Ora, os próprios dados institucionais e oficiais apontam o racismo com um problema que empurra as crianças negras alagoanas para fora da escola, assim como é fator presente na morte de crianças e jovens negros. É inadmissível que o estado de Alagoas por meio de suas secretarias e conselhos aleguem falta de “recursos e planejamento” para a implementação de uma política educacional e social no sentido de reverter esse quadro. O fato de o Estado ter consciência desse cenário que oprime e tira a vida da juventude negra alagoana só reforça a violência e o racismo estrutural que permite, ainda que conhecido o seu funcionamento e os seus sintomas, que medidas de enfrentamento contra essas violências possam ser ignoradas ou postergadas, como se fosse algo com que pudéssemos conviver.

As leis são fundamentos jurídicos que podem nos munir de bases para cobrar o governo, instituições e órgãos públicos dos seus deveres perante a sociedade e assumidos na Constituição Federal de 1988, a Legislação Antirracista e o Estatuto da Igualdade Racial. Esse cenário também alerta para a importância de professores(as), escolas, movimento negro e sociedade civil moverem-se e persistirem para que as garantias e os objetivos estabelecidos e firmados em todo o arcabouço que chamamos aqui de legislação antirracista sejam de fato implementadas pela União, Estados e Municípios.

3.3 O impacto da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão Campus Sertão na educação da cidade de Delmiro Gouveia

O Município de Delmiro Gouveia está localizado no alto sertão alagoano e faz divisa com três estados: Pernambuco, Bahia e Sergipe. Conhecido inicialmente como

“Povoado Pedra”, pela incidência de formações rochosas típicas do alto sertão, foi anteriormente um território da cidade de Água Branca, 16 km de distância do município.

Apesar de ser uma cidade sertaneja a sua formação faz parte do contexto de industrialização nacional entre o final do século XIX e início do XX. A cidade se desenvolveu em torno de um polo industrial formado pelo empreendedor cearense Delmiro Augusto da Cruz Gouveia (1863-1917), que foi responsável pela criação da primeira hidrelétrica do nordeste, a Usina de Angiquinho (1913) aproveitando as águas da cachoeira de Paulo Afonso, na divisa entre Alagoas e Bahia. O empreendedor percebeu o potencial comercial da Estrada de Ferro de Paulo Afonso (1882-1964), construída e arrendada pela empresa britânica Great-Western Railway, para a fundação de uma fábrica de linhas e costura chamada inicialmente de *Agro Fabril Mercantil* (1914), que passou a disputar o mercado de linhas e tecidos na América do Sul até então monopólio da indústria britânica. As máquinas da fábrica eram movidas pela energia gerada na usina de Angiquinho, fazendo com que o povoado Pedra tivesse eletricidade antes que qualquer outro lugar do nordeste.

Contando com energia elétrica e água encanada a Pedra atraiu trabalhadores de diversas localidades. Nesse sentido, foi construída a Vila Operária²⁴, conjunto habitacional que contava com 258 casas que eram utilizadas por parte dos trabalhadores da fábrica e seus familiares. Possuía uma arquitetura urbana e moderna para a época e região, com saneamento, escolarização e até mesmo um cinema mudo (1915). Pedra se tornou distrito em 1938 e Cidade de Delmiro Gouveia em 1952, data de sua emancipação de Água Branca.

Esse breve histórico da cidade de Delmiro Gouveia nos permite perceber que a população local foi inicialmente constituída entre poucos moradores locais que viviam especialmente da agropecuária e do comércio local, para uma população composta por pessoas atraídas pelo emprego fabril da indústria emergente nessas terras, estruturando uma dinâmica cultural tensionada por uma cultura urbana-fabril e o coronelismo do início da república (GOMES, 2020).

Segundo o último censo demográfico de 2010 a população de Delmiro Gouveia é de 40.096, dos quais 12.518 se declararam de cor branca, 2.782 pretas, 32.408

²⁴ Localizada no centro da Cidade de Delmiro Gouveia. Praticamente não há mais resquícios da arquitetura da vila operária, no entanto, algumas fotografias e plantas de arquitetura registram esse cenário sertanejo em processo de urbanização.

pardas e 114 indígenas. Além disso, na zona rural do município se encontra a comunidade remanescente quilombola Cruz, que no ano de 2005 contava com 72 famílias.²⁵ Nos últimos anos o IBGE vem considerando a população negra como sendo a soma da população parda e preta. Nesse sentido, entendemos a população de Delmiro Gouveia como majoritariamente negra (Carvalho; Nascimento, 2019). Todavia, isso não significa que essa população, que em sua grande maioria se declara de cor “parda”, afirme uma identidade ou identidades negras (GOMES, 2020).

No caso da sociedade delmireense, na esteira do que ocorre no restante do país, a indiferença com a cor, estética, história, identidade e ancestralidade negra é perceptível entre crianças (CARVALHO, 2014) e população em geral. Expressões de racismo ocorrem de formas sutis nas relações interpessoais, no trabalho, na escola, mas também de forma explícita, por exemplo, na cesura de símbolos, objetos e expressões de religiões de matriz africana, em espaços públicos como a escola, mas também em ambientes privados. (GOMES, 2020)

Segundo Barros (2010) a identificação com a cor “parda” surge ainda no período escravocrata do país, para designar o produto da mestiçagem entre negros africanos e brancos europeus e os descendentes destes últimos já enraizados na colônia. Assim, a identificação enquanto “pardo” foi apropriada durante a escravidão como estratégia de aproximação com a identidade e estética branca e o distanciamento da identidade “negra” associada à escravidão. Ainda hoje a categoria “parda” se mantém não simplesmente como um “meio-campo”, mas sobretudo como negação da estética e identidade negra e tentativa de aproximação com o universo do homem branco e os seus privilégios. (BARROS, p.50, 2010)

Para Gomes (2020), em estudo sobre essa problemática no contexto do município de Delmiro Gouveia, o desenvolvimento industrial da Pedra ocorreu dentro do contexto seguinte a Proclamação da República (1889), que trouxe consigo os preceitos da eugenia como nova roupagem que o racismo assumiu nas pautas públicas em torno dos projetos de desenvolvimento nacional. Nesse sentido, argumenta que a inserção do sujeito sertanejo aos valores republicanos, a organização estruturante da modernidade, ao trabalho fabril e a escolarização básica, fomentadas pelo industrial Augusto da Cruz Gouveia, não escaparam aos debates em torno da mestiçagem.

²⁵<http://www.ital.al.gov.br/gpaf/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas-de-alagoas/comunidades-quilombolas-de-alagoas>

Em nome do progresso e da civilidade foram implementadas sequências de violências cometidas contra os sertanejos e contra modelos de identidades sociais, como a identidade negra, por exemplo, pois o racismo estava presente naquele universo de preocupações não só através das discussões eugenistas, mas também da reformulação do direito republicano, da produção de desigualdades econômicas, da política dos senhores brancos e dos currículos positivistas, eurocêtricos e cívicos implementados (GOMES, 2020, p.155).

Nesse sentido, para o autor, historicamente o racismo funciona na cultura sertaneja como um indutor das identificações sociais no qual a mestiçagem (pardo, caboclo, cabra, mulato) é ativada não em um sentido imparcial de mistura de raças e culturas, mas de uma mistura que reflete um jogo de interesses em que se busca estratégias de embraquecimento enquanto pertencimento a um lugar biológico, mas que também é econômico e social. (GOMES, 2020).

Ora, a mestiçagem não é um discurso que funciona da mesma forma para qualquer pessoa do sertão. Ela é um argumento que só é válido para a autoclassificação ou classificação de pessoas a quem se quer “proteger” ou garantir algum tipo de vantagem a partir da afirmação de sua pretensa proximidade com a branquitude. No repertório cultural local a negritude é uma espécie de “masmorra” histórica onde se lançam aqueles que lhes desafiam, provocam, ou lhes causam desafetos. Nessa ótica, enquanto a identidade branca é um ideal do qual se orgulhar e buscar alcançar, a mestiçagem é um código ou uma convenção identitária aplicada a si próprio com fins de obter vantagens possíveis, mesmo que fluidas, enquanto a negritude é um dispositivo punitivo para promover deliberadamente a desvantagem física ou simbólica de sujeitos da pele escura. Nos cenários sertanejos ela emerge como arma em momentos de conflitos perpetuando práticas violentas. Ser mestiço é menos ruim, há menos danos! Revela um engajamento no processo de branqueamento social, historicamente tão desejado no Brasil. (GOMES, 2020, p.169-170)

Cursar o ensino superior para alguém do alto sertão alagoano até o ano de 2010 só era possível por meio do deslocamento para outras cidades, mas comumente para as capitais Maceió e Aracajú que possuem instituições com uma diversidade maior de cursos. Como se trata de um processo muito caro (transporte, alimentação, moradia, livros entre outros) a maioria dos jovens que adentravam o ensino superior eram das famílias de classe média alta. Aos filhos das classes menos abastadas, quando não com um enorme esforço da família para se manter em uma capital ou viajar diariamente para outra cidade para cursar o ensino superior, quase sempre restava o trabalho na agricultura, em outras cidades em obras de construção civil, no

comércio da cidade, no funcionalismo público e na Fábrica da Pedra.²⁶ Nesse sentido, o acesso ao ensino superior era claramente um fator de reprodução das desigualdades socioeconômicas, na ocupação dos cargos de trabalho mais bem remunerados e nos espaços de poder político local. Isto é, famílias mais ricas mantinham por gerações os postos de trabalho mais bem pagos e ocupavam os principais cargos do poder público.

Essa dinâmica social local foi desestabilizada com o Programa de Apoio e Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que no ano de 2010 expandiu a Universidade Federal de Alagoas por meio da criação de um Campus na cidade de Delmiro Gouveia e outro na cidade de Santana do Ipanema. No caso de Delmiro Gouveia o Campus conta com 2 cursos de Engenharia: Civil e Produção; e quatro Licenciaturas: História, Geografia, Letras e Pedagogia. O Campus atraiu pessoas de diferentes partes do país, como alunos(as), técnicos(as) e professores(as) que impactaram na dinâmica cultural e econômica local (GOMES, 2020).

A Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão significou e significa ainda hoje, para a população do alto sertão alagoano, uma possibilidade real de adentrar o ensino superior para classe trabalhadora que possivelmente não teria condição de se deslocar para outras cidades. Muitos jovens sertanejos concluíram, grande parte como os primeiros de suas famílias, o ensino superior e puderam ascender economicamente ocupando cargos de trabalho mais especializados. Como destaca Gomes (2020), a universidade também foi espaço de formação de vida e profissional, possibilitando experiências com estéticas e culturas historicamente marginalizadas e que atravessam subjetividades e participam da formação das identidades dos sujeitos. O curso de História oferece em sua grade como disciplina obrigatória a História da África, além de contar com as atividades de estudo, pesquisa e de extensão desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES/UFAL) já a partir do ano de 2010, e do Equipamento Cultural do Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (2014-2021).

Nesse contexto, migraram para o município alguns intelectuais negros para exercer a função de professores universitários nos quadros efetivos dessa instituição, sobretudo nos cursos de ciências humanas. Esses docentes, vindos de cidades como

²⁶ Fábrica da Pedra foi o último nome da fábrica construída por Delmiro Augusto da Cruz Gouveia. No ano de 2017 a fábrica fechou. Atualmente em seu espaço está sendo construído um polo comercial pelos seus atuais donos.

Araraquara, Salvador, Maceió e Recife, ou seja, de cidades com reconhecido histórico de instituições que compõem o sujeito coletivo a que chamamos de movimento social negro, tiveram passagens por organizações negras de suas regiões em diferentes graus de participação e em suas formas e experiências plurais: grupos artísticos, agremiações carnavalescas, comunidades religiosas, coletivos de mulheres negras, setores sindicalistas, grupos de estudos e pesquisas focados na temática étnico-racial, a citar alguns.

Essas professoras e professores negros acabaram por inserir alterações na paisagem cultural do sertão alagoano: com seus corpos negros que transitam pelo cotidiano da cidade ostentando a cor da pele, penteados, moda e símbolos afro, as bibliografias que inserem nas graduações, os debates que realizam, os grupos e núcleos de estudo que fundam, os projetos de pesquisa e extensão que desenvolvem, os Trabalhos de Conclusão de Curso que orientam. Tudo isso compõe novas práticas discursivas negras no sertão alagoano (GOMES, 2020, p.75).

Como trataremos mais a frente, o Campus do Sertão formou diversos(as) professores(as) e outros intelectuais, responsáveis por pesquisas sobre a experiência do negro no sertão, sobre a história local e sobre o ensino de História. Muitos desses(as) professores(as) trabalham hoje na rede municipal e/ou estadual de educação. Nesse sentido, para Gomes (2020) o conjunto de práticas desses docentes negros e negras da Universidade Federal de Alagoas interfere no desenvolvimento dos saberes e práticas na região do alto sertão alagoano.

O racismo enraizado nas relações interpessoais, culturais e institucionais que fazem parte da dinâmica cultural sertaneja também é tensionado pelo trabalho(a) desses professores(as) e pesquisadores(as) e intelectuais da educação superior e da educação básica de Delmiro Gouveia.

Desde a formação dos primeiros estudantes de História na UFAL/Sertão no ano de 2014, foi aberto no município de Delmiro Gouveia apenas um concurso com vagas para professor(a) de História no ano de 2015. Foi nesse processo seletivo que a professora colabora Cristina Gaia e este pesquisador passaram a fazer parte do quadro de profissionais efetivos da rede municipal de educação. No entanto, há também professores(as) que já eram efetivos da RME e que realizaram graduação em História na UFAL/Sertão posteriormente, como é o caso da professora colaboradora Eliane Bezerra e outros profissionais formados ou em formação e que atuam na

educação municipal como professores(as) contratados(as)²⁷, como é o caso dos professores Tiego Gomes e Manoel Matias, este último nos municípios de Água Branca/AL e Inhapi/AL.

3.3.1 A Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia e seu Plano Municipal de Educação

A RME conta com 34 escolas ensino fundamental, das quais 19 estão localizadas na zona rural do município, incluindo uma em território remanescente quilombola. No entanto, todo o desenho curricular do município é padronizado para as escolas, não se levando em consideração de forma geral as especificidades curriculares da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola. Além disso, pelo relativo baixo número de alunos(as) em algumas escolas da zona rural, adota-se ainda hoje o modelo de sala multisseriada (CARVALHO, 2014).

Durante os anos de 2014 e 2015, a Secretaria Municipal de Educação formou uma comissão com representantes de diferentes organizações governamentais e da sociedade civil organizada, para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PNE 2015-2025), que foi aprovada pela Lei Municipal nº 1128/2015. No tocante a educação das relações étnico-raciais o documento afirma que "de forma geral" o município de Delmiro Gouveia desenvolve, desde 2010, "ações que se aproximam" das orientações da educação das relações étnico-raciais. Além disso, diz ter como fundamento a legislação nacional e a legislação estadual. No entanto, nenhuma das ações é referenciada no plano (DELMIRO GOUVEIA, 2015).

O próprio plano traz um diagnóstico das ações que devem ser tomadas na educação municipal para a implementação da educação das relações étnico-raciais.

A experiência da RME²⁸ de Delmiro Gouveia indica comprometimento político em proporcionar espaços e momentos de estudos e reflexões acerca das questões étnico-raciais entretanto, ainda há muitos desafios a serem superados, entre os quais: a predominância da concepção de currículo e práticas educativas fundamentadas numa visão linear e eurocêntrica de conteúdos de ensino; os limites da formação inicial de professores que prima pela ausência de discussões sobre racismo, currículo e práticas educativas; a desarticulação e

²⁷ Esses(as) profissionais contratados(as) ocupam cargos temporários e suas permanências dependem da gestão política. Comumente quando ocorre mudança no governo municipal, especialmente no executivo, ocorra também a mudança no quadro de professores(as) contratados(as).

²⁸ Rede Municipal de Educação.

descontinuidade de políticas dentro da própria gestão do MEC e SEPPIR²⁹; a limitação de recursos financeiros para aquisição de material didático e formação sistemática de todos os profissionais da educação; e a naturalização da ideia de uma “democracia racial” no Brasil, aceita e defendida por muitos professores e gestores da RME (DELMIRO GOUVEIA, 2015, p.57).

Nota-se que o documento traz uma compreensão histórica da naturalização do conceito de democracia racial, que incide também sobre os(as) professores(as) da educação básica que refletem em práticas educativas em perspectiva eurocêntrica, inclusive na estruturação do próprio currículo da rede municipal de educação. Entende a necessidade de financiamento, produção e aquisição de materiais pedagógicos para o trabalho com a temática. Em consonância com as diretrizes nacionais e estaduais, ressalta a importância não só dos(as) professores(as), mas de “todos os profissionais da educação” terem acesso a cursos de formação continuada para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

O PME traça também algumas metas a serem atingidas até o ano de 2025, destacamos:

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

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo: a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação continuada de profissionais da educação; e o atendimento integral em educação especial;

7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades

²⁹Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. A SEPPIR foi instituída pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), no ano de 2003, funcionando como um órgão do Poder Executivo. Tinha como finalidade promover políticas de igualdade e de proteção dos grupos étnico-raciais afetado pelo racismo e a discriminação. No ano de 2015, durante o governo da presidenta Dilma Rousseff (PT), a SEPPIR foi incorporada ao Ministério da Mulher, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH).

indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (DELMIRO GOUVEIA, 2015, P.89-90).

Consideramos essas metas imprescindíveis para a consolidação de uma educação voltada para a diversidade e de uma proposta política pedagógica que faça frente às desigualdades sociais que são produzidas e reproduzidas também a partir de mentalidades racializadas. Essas metas foram elaboradas por profissionais de educação, organizações governamentais e diversos representantes da sociedade civil, e firmada em forma de lei pelo poder público municipal. Apesar da importância desse documento, ele não é encontrado e discutido nas escolas, não está disponível para acesso online e não foi entregue aos professores. Passados 6 anos da sua aprovação, o PME não teve impacto concreto em sala de aula e na escola, continua-se dependente de iniciativas de professores(as), coordenadores(as) e gestores(as) que se esforçam para desenvolver ações para a educação antirracista. Mas estruturalmente não há uma mudança política-filosófica-pedagógica na forma como a escola experimenta a diferença. Logo, ressaltamos aqui as metas traçadas e assumidas por esses atores sociais, para que estes não sejam apenas mais um conjunto de documentos para atender demandas burocráticas e jurídicas, mas que de fato se tornem instrumento de implementação de um projeto educacional antirracista.

No contexto da educação das relações étnico-raciais tanto o município de Delmiro Gouveia como o Estado de Alagoas possuem legislações próprias que reforçam os princípios da Lei nº 10.639/03, mas que também estão de acordo com as suas particularidades locais. Contamos, portanto, com um amplo arcabouço de dispositivos, normas, diretrizes e orientações que, ainda que não tratem diretamente do conceito de multi/interculturalismo crítico como discutido e defendido nesta pesquisa, flexibilizam o currículo prescrito e admitem e induzem as instituições escolares e professores(as) para o desenvolvimento de uma educação antirracista. Nesse sentido, e a partir dos objetivos deste trabalho, questionamos sobre como os(as) professores(as) de História do alto sertão alagoano estão praticando um ensino na perspectiva da legislação antirracista? Quais práticas? Quais materiais? Quais estratégias? essas são questões que tratamos no capítulo seguinte.

4 PRÁTICAS DOCENTES, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA

Neste capítulo, apresentamos argumentos em defesa do reposicionamento das práticas docentes e da centralidade das subjetividades dos(as) professores(as) de História da Educação Básica dentro dos sistemas de formação inicial e continuada, desconstruindo a imagem desse profissional como mero reproduzidor de conhecimentos produzidos em espaços externos ao do seu trabalho. Diante dessa questão, tomamos a Documentação Narrativa como uma metodologia de pesquisa em educação capaz de possibilitar tanto um novo olhar para o(a) professor(a) prático dentro das propostas de pesquisa em ensino, como um instrumento de comunicação das práticas docentes em sala de aula que tantas vezes ficam esquecidas dentro dos muros das escolas. Assim, propomos a construção de uma memória das práticas docentes no ensino de História na escola, ou seja, da importância do registro e da socialização sobre o que ocorre em sala de aula a partir das perspectivas dos(as) professores(as).

Nesse sentido, foram produzidos textos narrativos de práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais pelos próprios professores(as) autores(as) dessas práticas. Assim buscamos entender sobre as estratégias que estão sendo utilizadas, os saberes que estão sendo mobilizados, os obstáculos encontrados e os materiais que estão sendo úteis à essas práticas. Acreditamos que as narrativas autobiográficas compartilhadas podem tornar visíveis as dúvidas, anseios, experiências, práticas, saberes, estratégias vividas individual e coletivamente por professores(as) dentro do cenário real da escola de educação básica. Além disso, consideramos fundamental perceber, a partir da perspectiva do(a) professor(a) de dentro da sua realidade de trabalho, o que faz uma aula de História significativa.

Também apresentamos os meandros da pesquisa, os caminhos trilhados para formação de um grupo de professores(as) narradores(as), os obstáculos enfrentados e nossa análise dos textos narrativos das práticas docentes sobre a educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano. Apontamos que as narrativas de práticas docentes desses profissionais demonstram que é possível vislumbrar um ensino de História antirracista no alto sertão alagoano na perspectiva do multi/interculturalismo crítico como defendido neste trabalho.

4.1 Práticas docentes e documentação narrativa: uma proposta de pesquisa em educação e uma possibilidade de formação horizontal e colaborativa

Ainda que os projetos educacionais possuam todo um arcabouço político-pedagógico, a compreensão em torno de como eles atravessam a cultura escolar e impactam nas experiências pedagógicas também diz respeito à forma pela qual são recebidos pelas instituições escolares e especialmente os(as) professores(as) práticos(as) que são chamados(as) para aplicá-los em sala de aula e, consequentemente, adaptá-los às particularidades do contexto em que atuam e, assim, reinventá-los. Em outras palavras, o conjunto de normas e orientações legais e pedagógicas estruturam um currículo prescrito que norteia o trabalho docente, no entanto a atividade prática do(a) professor(a) em sala de aula também envolve a mobilização de outros saberes que são próprios da identidade pessoal e profissional desses profissionais (TARDIF, 2008). Logo, a compreensão do que ocorre dentro da sala de aula perpassa também pela análise das subjetividades dos sujeitos da educação que dão significados diversos a experiência de ensinar e aprender.

Corroboramos com a premissa de Nóvoa (2009) de que é impossível a separação das dimensões profissional e pessoal dos(as) professores(as), assim como de qualquer outro trabalhador. Ensinar também é um ato político que envolve posicionamento e tomada de decisões que estão relacionadas à forma pela qual compreendemos o mundo ao nosso redor.

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de auto-reflexão e de auto-análise (NÓVOA, 2009, p.6).

Para Tardif (2008) os saberes do(a) professor(a) são sempre plurais e provenientes de diferentes lugares e de naturezas diversas: saberes pessoais, saberes de formação, saberes curriculares, saberes dos livros didáticos entre outros. No entanto, ressalta o autor, que esses saberes são mobilizados para a realização de um trabalho profissional com condicionamentos e recursos que dizem respeito a esse trabalho. Logo, o saber do(a) professor(a) traz a marca do seu trabalho (que ocorre em condições comuns entre os pares que constituem a dimensão social desse

trabalho/saber). Ou seja, não é simplesmente utilizado no trabalho, mas é “[...] produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARIDF, 2008, p.17) .

Se assumimos que o(a) professor(a) prático é um sujeito que mobiliza saberes diversos para a sua atividade profissional e assim também produz conhecimentos que são próprios desse trabalho, devemos admitir que é necessário recolocar a subjetividade desses profissionais no centro das pesquisas em torno do ensino para que possamos compreender melhor a complexidade da profissão. Ou seja,

De fato, esse postulado propõe que se pare de considerar os professores, por um lado, como técnicos que aplicam conhecimentos produzidos por outros (por exemplo: os pesquisadores universitários, os peritos em currículo, os funcionários do Ministério da Educação, etc.), e, por outro lado, como agentes sociais cuja atividade é determinada exclusivamente por forças ou mecanismos sociológicos (por exemplo: a luta de classes, a transmissão da cultura dominante, a duração dos hábitos e dos campos sociais, as estruturas sociais de dominação, etc.). Apesar de todas as diferenças entre a visão tecnicista e a visão sociologista, elas possuem em comum o fato de despojar os atores sociais de seus saberes e, portanto, dos poderes decorrentes do uso desses saberes, e de sujeitar os professores, por um lado, aos saberes dos peritos e, por outro, aos saberes especializados das ciências sociais. Em última análise, nessas duas visões, o professor não passa de um boneco de ventríloquo: ou aplica saberes produzidos por peritos que detêm a verdade a respeito de seu trabalho ou é o brinquedo inconsciente no jogo das forças sociais que determinam o seu agir, forças que somente os pesquisadores das ciências sociais podem realmente conhecer (TARDIF, 2008, p.230).

Reconhecer o(a) professor(a) de sala de aula enquanto sujeito competente, ativo, reflexivo, detentor de saberes próprios da sua prática profissional implica no reconhecimento de que o seu trabalho não se reduz à aplicação de saberes produzidos em espaços externos ao da profissão ou à reprodução dos condicionamentos sociais. Implica também admitir que em sua atividade profissional esses(as) professores(as) desenvolvem teorias que são necessárias para lidar com as situações singulares e que dizem respeito ao seu trabalho. Logo, corroboramos com Tardif (2008) quando afirma que a hierarquização entre a educação e entre os profissionais da educação é estéril e equivocada.

Defendo, portanto, a unidade da profissão docente do pré-escolar à universidade. Seremos reconhecidos socialmente como sujeitos do conhecimento e verdadeiros atores sociais quando começarmos a reconhecermo-nos uns aos outros como pessoas competentes, pares iguais que podem aprender uns com os outros. Diante de outro professor, seja ele do pré-escolar ou da universidade, nada tenho a

mostrar ou a provar – mas posso aprender com ele como realizar melhor nosso ofício em comum (TARDIF, 2008, p.244).

Não se trata de uma defesa romântica por uma ingênua simetria entre os(as) profissionais das diferentes etapas e níveis da educação. Mas do reconhecimento de que a Educação Básica possui lógica e condicionamentos diferentes do Ensino Superior. O ensino escolar ganharia bastante se conseguíssemos manter em suas diferentes etapas os profissionais que são práticos e que desenvolvem pesquisas em suas áreas de atuação. Em outras palavras, por exemplo, que os(as) profissionais da Educação Infantil tivessem condições institucionais e trabalhistas para cursarem especialização, mestrado, doutorado desenvolvendo pesquisas em torno das questões da sua atuação profissional³⁰.

Essas reflexões impactam sobre a forma de conceber a formação inicial e contínua de professores(as) da educação básica, especialmente na crítica às percepções que privilegiam formações que tratam a teoria e a prática como dimensões distintas.

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas³¹, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício do professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesses pelas realidades escolares e pedagógicas, às quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam, não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. No entanto, se quero saber como realizar um trabalho qualquer, o procedimento mais normal consiste em aprendê-lo com aqueles que efetuam esse trabalho. Por que seria diferente no caso do magistério? Somos obrigados a concluir que o principal desafio para a formação de professores, nos próximos anos, será o de abrir um espaço maior para os conhecimentos dos práticos dentro do próprio currículo (TARDIF, 2008, p.241).

³⁰ No caso dos profissionais da Educação Básica no sertão de alagoano, os cursos de mestrado e doutorado são vistos frequentemente como meio para concorrer a vagas em instituições de Ensino Superior por possuírem salários e condições de trabalho mais atrativas. Assim, funciona um mecanismo que tende a tirar da sala de aula da Educação Básica os(as) professores(as) que realizam pós-graduação e conseguem outros cargos de trabalho com melhor remuneração. Nesse sentido, move-se uma lógica nociva que reproduz a perspectiva para a qual teoria e prática são polos separados e hierarquizados. Não se trata de prender o(a) profissional da Educação Básica neste nível de ensino, mas de dar condições de trabalho para que ele/ela não precise sair.

³¹ O termo refere-se a docimologia, termo cunhado pelo psicólogo francês Henri Piéron, na década de 1920, para se referir ao estudo sistêmico das técnicas dos exames em que avaliadores atribuem notas aos sujeitos avaliados.

Segundo Nóvoa (2009), apesar de autores como Henri Marion no final do século XIX e Émile Durkheim no início do século XX já terem criticado essa polarização teoria/prática, no campo das discussões educativas não se realizou um avanço reflexivo que permitisse transformar a prática em um conhecimento. Assim, a formação de professores(as) continuou sendo estruturada em torno desta perspectiva dicotômica. Logo, na contemporaneidade, "impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e formação" (NÓVOA, 2009, p.4)

O modelo educacional brasileiro ainda hegemônico foi estruturado no contexto de formação dos estados nacionais (NÓVOA, 2019). Nesse sentido, a educação laica, gratuita, universal e obrigatória é um produto da modernidade e faz parte do contexto da formação do Estado-Nação. Desde então, para o autor, esse modelo de ensino não sofreu grandes alterações. Apesar disso, compreende que essa educação que funcionou por tanto tempo não consegue atender às demandas das sociedades contemporâneas e assim avança para o seu fim tal qual conhecemos. Nesse sentido, defende a tese de que estamos vivenciando um contexto que chamou de *metamorfose da escola*, que implica em novas formas de conceber a escola, as práticas pedagógicas e a formação de professores(as).

[...] aqueles que, como eu, acreditam no compromisso público com a educação e na *metamorfose da escola*, partem também de um diagnóstico crítico, mas para reforçar e valorizar as dimensões profissionais, seja na formação inicial e continuada, seja num exercício da docência que só se completa através de um trabalho coletivo com os outros professores. É nestas bases que assenta a minha proposta de renovação do campo da formação de professores (NÓVOA, 2019, p.6).

Frente a esse contexto de *metamorfose da escola*, advoga a favor de um movimento que vá na direção da valorização da dimensão profissional da formação de professores(as) e de uma identidade profissional formada dentro do trabalho junto aos pares. Isto por entender que só é possível aprender a profissão docente a partir do diálogo e colaboração de outros(as) professores(as) que de fato realizam esse trabalho. Nesse sentido, assim como Tardif (2008), Nóvoa (2019) compreende que a atividade prática do(a) professor(a) em sala aula, no contexto de uma realidade que lhe é singular, é produtora de saberes e conhecimentos que são próprios da atuação docente. Sendo necessário que as propostas de formação de professores(as) partam

também da prática profissional e de situações reais vivenciadas pelos práticos em seu cotidiano.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. [...] Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participativa, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado (NÓVOA, 1992, p.13-14).

Essa perspectiva de formação de professores(as) do contexto do século XXI implica, portanto, o reconhecimento de que a formação desse profissional perpassa também pela consolidação de uma identidade coletiva, uma identidade da profissão que se constitui na relação com outros professores(as) e desses com a sociedade.

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma *teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade*. Assim sendo, é importante estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional (NÓVOA, 2009, P.7).

É necessário ressaltar que essas reflexões não supõem uma perspectiva formativa que se faça meramente a partir de questões práticas ou técnicas, mas do entendimento de que esses saberes da prática e da experiência profissional podem, bem como as subjetividades desses profissionais, ocupar espaço dentro das propostas de formação de professores(as). Nessa perspectiva, a separação entre teoria (conhecimento produzido nas universidades) e prática (atuação dos docentes diretamente com o ensino) é improdutiva, pois a teoria isoladamente pode esbarrar na produção de um conhecimento vazio e inacessível; e a prática corre o risco de tornar rotineira e medíocre sem a dimensão inovadora da teoria. Neste sentido, argumenta-se pela defesa de um terceiro lugar: a profissão (NÓVOA, 2009). Esta se encontra no lugar de entrelaçamento entres dimensões formativas: profissão, universidades e escolas.

Assim, para Nóvoa (2009), alguns princípios básicos que norteiam concepções de formação de professores(as) (ainda que pouco difundidas), para os desafios da

profissão na contemporaneidade, são: valorização do componente prático, a cultural profissional, as dimensões pessoais, as lógicas coletivas e a presença pública dos(as) professores(as).

Os novos modos de profissionalidade docente implicam reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipe, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola. O exercício profissional organiza-se, cada vez mais, em torno de 'comunidades de prática', no interior de cada escola, mas também no contexto de movimentos pedagógicas que nos ligam a dinâmicas que vão para além das fronteiras organizacionais (NÓVOA, 2009 p.03).

As reflexões de Nóvoa (1992, 2009, 2019) e Tardif (2008) dialogam em defesa de uma nova forma de conceber o lugar do(a) professor(a) prático(a) da educação básica tanto em relação aos seus conhecimentos e à sua atividade profissional, como também em relação à sua própria formação. É importante ressaltar que não se trata de inverter a lógica para agora sobrepor a prática à teoria, pois é justamente essa divisão que estamos criticando aqui. Tampouco argumentamos que os saberes advindos da profissão devem competir com os saberes universitários, ambos são fundamentais e mobilizados diariamente pelos práticos em sala de aula. Se a nossa atenção recai incisivamente sobre a importância da prática, dos saberes dos(as) professores(as) e do local de trabalho (escola) é porque foram essas as dimensões que foram marginalizadas ou ignoradas nos processos formativos de professores(as). Nesse sentido, não se trata de desconsiderar a importância dos sistemas de formação tradicionais, mas propor um debate em torno do reposicionamento da prática, dos práticos e da identidade profissional nessas mesmas formações³², bem como sugerir alternativas (no sentido de complemento e não de exclusão ou hierarquização) de formação que partam dos dilemas da profissão e que tenham os práticos como sujeitos ativos. Pensar em formações horizontais e colaborativas não é se fechar no trabalho, impedindo a participação de outros sujeitos como movimentos sociais, pesquisadores(as), professores(as) universitários(as), mas justamente de trazê-los para o debate em torno dos dilemas enfrentados no exercício do trabalho docente na Educação Básica. Em outras palavras, argumentamos em defesa de um equilíbrio entre os saberes da prática profissional e os saberes produzidos nas universidades.

³² Consideramos que o Programa *Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência* (PIBID) e o Programa de Residência Pedagógica (PRP) são importantes ações no sentido de reposicionar a prática na formação inicial.

Essas reflexões nos oferecem fundamentos teóricos para pensarmos o estudo das práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais na educação básica, bem como de possibilidades formativas que partam também de situações concretas da sala de aula e que constituem a realidade profissional dos(as) professores(as) que são chamados a aplicar a legislação educacional antirracista.

As respostas para os desafios da escola e do ensino de História no contexto pós-moderno e multicultural perpassam também por uma nova postura profissional dos(as) professores(as) frente às questões da contemporaneidade e que dizem respeito ao seu trabalho na escola. Logo, corroboramos com Nóvoa (2019), ao apontarmos a importância desses profissionais em tomar para si também a responsabilidade do seu desenvolvimento profissional.

No meio de muitas dúvidas e hesitações, há uma certeza que nos orienta: a *metamorfose da escola* acontece sempre que os professores se juntam em coletivo para pensarem o trabalho, para construírem práticas pedagógicas diferentes para se responderem aos desafios colocados pelo fim do modelo escolar. A formação continuada não deve dispensar nenhum contributo que venha de fora, sobretudo o apoio dos universitários e dos grupos de pesquisa, mas é no lugar da escola que ela se define, enriquece-se e, assim, pode cumprir o seu papel no desenvolvimento profissional dos professores (NÓVOA, 2019, p.11).

Se estamos realizando uma análise do ensino de História a partir da perspectiva da profissão e dos seus dilemas, não podemos deixar de lembrar que estamos tratando de um trabalho e de um trabalhador em um contexto de baixa remuneração para a sua qualificação; de longas jornadas de trabalho que levam muitos a precisarem atuar em duas ou mais escolas, o que implica em uma sobrecarga que afeta a sua saúde física e emocional; de condições de trabalho muitas vezes inadequadas; de salas de aulas superlotadas; redes de ensino com defasagem em seus quadros, que se voltam contra o(a) professor(a) que precisam assumir um número elevado de turmas e exercer funções que nem sempre estão de acordo com sua formação. Restrições estas utilizadas como argumento pelas secretarias de educação para a não liberação de professores(as) para participação em cursos de especialização, mestrado e doutorado.

São muitas as dificuldades que estão colocadas e que são empecilhos conhecidos para que o(a) professor(a) da Educação Básica encontre tempo e disposição para realizar cursos e atividades formativas. Logo, o reposicionamento profissional que defendemos nesta pesquisa perpassa fundamentalmente por

melhores condições de trabalho, caso contrário toda nova proposta que venha a somar às atividades já realizadas pelo professor(a) provavelmente será vista (com razão) por esses profissionais como “mais trabalho” ao invés de possibilidades de desenvolvimento profissional.

É imprescindível a criação e/ou negociação de condições institucionais para que os(as) professores(as) da Educação Básica possam desenvolver atividades de pesquisa com outros(as) professores(as) e com os(as) alunos(as), que possam ter espaços de análise, escrita e publicização de suas práticas docentes. E que essa atividade profissional seja considerada parte do trabalho(a) do(a) professor(a), portanto deve ser remunerada e contar como horas trabalhadas, o que são de fato.

Dessa forma, consideramos que aquilo que se faz em sala de aula começará a ganhar mais visibilidade compondo um registro para outros(as) professores(as), para outros pesquisadores(as) e para a comunidade como um todo. Ou seja, esses sujeitos devem ter espaço para contar, escrever, narrar, significar e socializar com suas próprias palavras suas práticas docentes.

Esta permanente apropiación y resignificación del proyecto escolar hace que las prácticas y experiencias escolares estén cargadas de sentidos, y de sentidos muy diversos, para quienes las producen y las viven todos los días. Por eso, lo que sucede en la escuela tiene que ver, casi siempre, con lo que les sucede a docentes y estudiantes (ARGENTINA, 2004a, p.8).

Ao narrar suas histórias sobre a escola e suas práticas pedagógicas, os(as) professores(as) falam de suas estratégias, de sua forma de gerir a sala de aula, da sua carga horária, do seu tempo, das dificuldades, das possibilidades, dos seus projetos, sonhos e realizações, ou seja, falam de si mesmos. Se pudéssemos sistematizar, analisar e compartilhar esses relatos dos práticos teríamos uma outra história escolar, isto é, "Una historia plural, alternativa, polifónica. En realidad, una multiplicidad de historias sobre el hacer escuela y el pensar y hacer en términos pedagógicos." (ARGENTINA, 2004a, p.10). Isso nos permitiria também constituir um registro da memória das práticas docentes (SUÁREZ, 2017).

Para Suarez (2017), entre os obstáculos para o estudo da memória pedagógica está a escassez de registros das práticas docentes. Estes, em sua maioria, estão limitados aos formulários pré-estabelecidos e burocratizados que limitam a voz do(a)

professor(a) sobre sua experiência docente ou são utilizados para documentar, em antecipação, o que será feito em sala de aula.

En ambos casos, las experiencias que viven los docentes y alumnos tienden a ser fragmentadas y categorizadas a través de patrones de ponderación ajenos a la lógica y la práctica pedagógica (BOLÍVAR, 2002) y las voces y las palabras de los docentes son negadas y capturadas por el lenguaje técnico y burocrático. En el mismo movimiento, las reflexiones e interpretaciones pedagógicas de los actores escolares son negadas, inhibidas o desechadas por superfluas o desvirtuadas (SUÁREZ, 2017, p.197).

Logo, uma das dificuldades para a construção de uma memória das práticas docentes reside no fato de que grande parte dos(as) professores(as) não registram suas atividades significativas, ou seja, não documentam e não socializam a partir de suas próprias perspectivas. A produção dos registros das práticas pedagógicas se limita muitas vezes ao preenchimento de planificações alheias, produzidos de forma externa, que limitam a narrativa dos sentidos, da textura, dos detalhes significativos e subjetivos percebidos pelo(a) professor(a) sobre o que realizou em sala de aula.

Segundo Gomes (2020), esses registros fechados, burocratizados, frios, objetivos e quantitativos remetem às tradições que a modernidade instituiu nas escolas como forma de práticas periciais como a observação, a mediação e o registro utilizados para averiguar a competência dos sistemas de ensino e sua eficácia em educar e disciplinar os corpos. Esses dispositivos periciais ainda são na contemporaneidade utilizados como mecanismos para produzir “verdades” que representariam o que ocorre na escola. Foram esses os principais documentos (diários, relatórios, roteiros, planejamentos, avaliações) que o Estado se utilizou para medir a produtividade dos sistemas de ensino, como também serviram e servem de base para diversas pesquisas em educação. Essa lógica moderna pensa o(a) professor(a) como uma peça em uma engrenagem completamente racionalizada que assegura a sua competência ao reproduzir as normas pré-estabelecidas para o processo educativo e para a profissão que exerce.

Entendemos que esses documentos são importantes em suas finalidades administrativas e burocráticas. Mas o cotidiano escolar é muito mais complexo e envolve decisões, disputas, tensões que perpassam sentimentos, sentidos e saberes que compõem a tecitura dos significados dados pelos sujeitos da educação a tudo que ocorre em sala aula e na escola, ainda que se tenha um planejamento que racionalize com antecedência todo o processo educativo.

Para Gomes (2020) abrir espaços nos dispositivos de pesquisa para que os(as) professores(as) narrem as suas práticas e experiências escolares nos permite confrontar os sistemas periciais, os projetos educacionais, o currículo prescrito ao olhar para elementos do cotidiano escolar que não são possíveis de serem apreendidos por esses documentos oficiais.

Nesse sentido, a Documentação Narrativa se apresentou para nós como uma proposta teórico-metodológica para empreender pesquisas em educação de forma a registrar as decisões, escolhas, sentidos e significados dados às práticas pedagógicas e que não aparecem nos documentos oficiais de registro escolar. Nosso foco recai nas práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais levadas a cabo pelos professores(as) autores(as) dessas mesmas práticas. Acreditamos que essas narrativas possibilitam a construção de uma memória das práticas docentes e são imprescindíveis para compreender as tensões, estratégias, valores e sentidos que atravessam esses sujeitos da educação que são chamados a ensinar história e cultura africana e afro-brasileira como previsto na Lei nº 10.639/03.

En esta línea, la relevancia que adquiere la documentación narrativa de las propias experiencias escolares por parte de los/as docentes radica en el enorme potencial que contienen sus productos, los relatos pedagógicos, en la medida en que nos enseñan a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas que no sólo describen, sino que explican e incorporan sus propias miradas y reflexiones otorgando sentido a lo que ellos/as hacen diariamente en las escuelas. De esta manera, al tejer sus narraciones, los/as docentes nos comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros/as destejerlas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, trasmitirla, compartirla (ARGENTINA, 2004a, p.13).

Buscar registrar as experiências e práticas pedagógicas de professores(as), a partir de suas narrativas em primeira pessoa e em diálogo com os pares, por meio dos preceitos teóricos e metodológicos da documentação narrativa, trata-se, de:

[...] de poner en el centro del escenario escolar y curricular a los/as docentes, sus experiencias de enseñanza, su saber práctico y sus narraciones pedagógicas, y de experimentar estrategias de documentación que permitan registrar, sistematizar y hacer públicamente disponible los aspectos hasta ahora “no documentados” de los procesos escolares que, más allá de cualquier pretensión prescriptiva y de control, tienen lugar inveteradamente en las escuelas. Se trata de proponer otras formas de trabajo y gestión escolares que nos brinden no sólo la posibilidad de anticipar, sino también de volver

sobre lo hecho a través de la escritura como vía para la reformulación, la ampliación y la transformación de la propia práctica que incursione en lo inédito, en lo silenciado, en lo aún no descrito.” (ARGENTINA, 2004a, p.14).

Para Correa (2019), a metodologia da documentação narrativa possibilita a introdução de "novos atores de pesquisa", neste caso os(as) professores(as) práticos, que, ao refletirem sobre a sua própria prática pedagógica e sobre a dos colegas de profissão, constroem novos saberes que transcendem os olhares externos, uma vez que “intentam mostrar as idiossincrasias e vicissitudes presentes na trajetória, na experiência, na atuação de cada ator, de cada coparticipante, de cada sujeito [...]” (CORREA, 2019, p.1071-1072) Logo, para o autor,

A DN³³ é uma abertura de conjuntura para a compreensão das práticas individuais ou coletivas que, por meio dos relatos dos professores, são experiências sob a ótica de recriar de forma subjetiva, em um ambiente e momento específicos, significados do contexto escolar, oriundos dos relatos de professores acerca dos aspectos pertinentes às escolas em que atuam e/ou atuaram, sobre fatos do cotidiano escolar que são únicos, e que por si mesmos e pela sua interpretação e ressignificação, têm um sentido relevante que deve ser comunicado (CORREA, 2019 p.1072).

Nesse sentido, a metodologia se apresenta não somente como uma forma de investigação do mundo escolar de forma participativa, mas também de propor a retomada e reflexão individual e coletiva sobre as práticas docentes, se utilizando de dispositivos de pesquisa-ação no sentido de transformação da própria prática. Logo, também é uma proposta de formação profissional participativa, colaborativa e horizontal (SUÁREZ, 2017).

Ninguém se integra numa profissão sozinho, isoladamente. Ninguém constrói novas práticas pedagógicas sem se apoiar numa reflexão com os colegas. Ninguém, sozinho, domina completamente a profissão [...] Precisamos dos outros para nos tornamos professores (NÓVOA, 2019 p.10).

A pesquisa em ensino nessa perspectiva busca induzir a formação de “comunidades de professores narradores” que se esforcem no sentido de retomar e refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas junto a outros(as) professores(as)

³³ Documentação Narrativa.

para de forma coletiva sistematizar essas experiências em textos narrativos a serem socializados por diferentes meios. Esse esforço vai no sentido de proporcionar outros espaços de formação docente de dentro da profissão como defendido por Nóvoa (2019) e Tardif (2008).

A formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos próprios práticos e diversifica suas formas: formação através dos pares, formação sob medida, no ambiente de trabalho, integrada numa atividade de pesquisa colaborativa (TARDIF, 2009, p.291)

Ainda que as narrativas em primeira pessoa produzam interpretações pessoais e singulares dos(as) professores(as) autores(as) elas nos ajudam a traçar elementos em comum que constituem a prática social, política e pedagógica do trabalho docente. Assim, essa proposta pretende possibilitar a superação do “isolamento” entre professores(as) e entre estes e a comunidade acadêmica, escolar e a sociedade. Busca-se produzir dados sobre os sucessos e insucessos escolares na perspectiva dos próprios profissionais que são chamados a executar os projetos educacionais, de forma que outros(as) professores(as) e pesquisadores(as) de ensino possam refletir sobre aquilo que está ocorrendo em sala de aula a partir do ponto de vista de dentro da profissão

La idea es escribir sobre lo que saben, sobre lo que aprendieron y sobre el saber que informa y se pone en juego en una experiencia escolar de la que fueron protagonistas. La intención es sistematizar por escrito, documentar narrativamente experiencias pedagógicas, esto es: convertir la palabra dicha en palabra escrita, vuestra palabra escrita, y luego gozar de un estímulo maravilloso: leer con otros/as lo que han escrito, conversar con otros/as en torno a los documentos narrativos de experiencias escolares que han producido (ARGENTINA, 2004b, p.10).

Logo, dialogamos com os pressupostos teóricos-metodológicos da documentação narrativa (ARGENTINA, 2004, 2005, 2007; SUÁREZ, 2016, 2017, 2019), da epistemologia das práticas profissionais³⁴ (TARDIF, 2008) e do lugar da *profissão* na formação de professores(as) (NÓVOA, 1992, 2009, 2019). Pressupostos

³⁴ Tardif chama de epistemologia das práticas profissionais o estudo do conjunto dos saberes utilizados pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas. Lembrando que para o autor conceito de “saber” é entendido como os conhecimentos, competências, habilidades e as atitudes, ou seja, o que tradicionalmente foi chamado de “saber”, “saber-fazer” e “saber-ser.” Para Tardif esse conceito também abarca as falas dos próprios profissionais sobre os seus saberes.

estes que confluem para uma metodologia horizontal que engloba o registro, a sistematização e difusão públicas das experiências docentes:

Por eso, el registro, la sistematización escrita, el acopio y la difusión pública de experiencias, prácticas y saberes escolares, contadas a través de la voz y palabra de los/as docentes, constituyen al mismo tiempo una propuesta político-pedagógica para la escuela y un programa para el desarrollo profesional entre docentes. En efecto, al estimular entre los docentes y garantizar procesos de escritura, lectura, reflexión e interpretación pedagógica de sus propias experiencias escolares, se espera no sólo acopiar y difundir un corpus de documentos y conocimientos distintos a los habituales, sino también hacer posibles experiencias de formación horizontales que signifiquen el desarrollo profesional de los involucrados y una contribución para la mejora y transformación de las prácticas de la escuela (ARGENTINA, 2014b, p.14).

Essas narrativas possuem potencial para extrapolar a “sala de aula”, os “muros da escola”, o foro íntimo do(a) professor(a) e se tornar domínio público, um conhecimento compartilhado, acessível, capaz de provocar reflexões, críticas e assim compor um espaço público de diálogo entre esses profissionais, a comunidade escolar e os pesquisadores de ensino. Não podemos e nem devemos manter a sala de aula distante da sociedade, pois o prestígio de uma profissão se mede pela sua visibilidade pública. Criar estratégias de comunicação do trabalho docente na educação básica é imprescindível para o reposicionamento da profissão na contemporaneidade.

Se trata, pues, de provocar el encuentro y la comunicación profesional entre docentes sobre las cosas que hacen, suspender el aislamiento, ser tolerantes y generosos/as para hacerse cargo de la responsabilidad de contar lo que hacen para que otros/as, en similares o diferentes situaciones, tomen de eso lo que les parezca, se apropien de alguna manera siempre distinta de la experiencia contada, vuelvan sobre ella, la imaginen y dibujen otra vez, la discutan, la enriquezcan o la rechacen en parte (ARGENTINA, 2004b, p.11).

Para Suárez (2017), as narrativas dos práticos podem nos revelar os conhecimentos aprendidos e desenvolvidos dentro da profissão, assim como as dúvidas e obstáculos que surgiram para trabalhar com determinado conteúdo, bem com as estratégias e iniciativas destes profissionais para a solução dos dilemas do seu trabalho. A importância de os(as) professores(as) da educação básica sistematizarem e publicizarem seus conhecimentos e suas práticas pedagógicas também é defendido por Tardif (2008), para quem

[...] a experiência e as habilidades individuais, por serem sempre, e profundamente, ligadas a uma subjetividade, precisam, se quiserem ser acessíveis e úteis aos outros professores e atores educacionais, ser reformuladas e traduzidas por meio de um discurso público

susceptível de ser discutido e até contestado. Se os professores são, efetivamente, sujeitos do conhecimento, devem fazer, então, o esforço de agir como tais, ou seja, o esforço de se tornarem atores capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional (TARDIF, 2008, p.239-240).

Se a escola e o ensino de História na contemporaneidade exigem o desenvolvimento de novas epistemologias e de novas práticas pedagógicas para de fato implementarmos um ensino *para* e *na* diversidade à luz dos objetivos da legislação antirracista, é imprescindível a consolidação de propostas de discussão, teorização, reflexão e inovação de práticas docentes para a educação das relações étnico-raciais que partam das situações reais vivenciadas pelos mesmos professores(as) práticos chamados para aplicá-las.

Nesse sentido, destacamos a importância de programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³⁵ e o Programa de Residências Pedagógicas (PRP)³⁶ que possibilitam que estudantes de licenciatura mantenham ao longo de sua formação acadêmica o contato com os(as) professores(as) práticos e o cotidiano escolar. Soma-se a esses programas, o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória)³⁷, que busca a formação continuada de professores(as) da

³⁵ Foi instituído por meio da Portaria Normativa Nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Se encontra no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O PIBID parte de uma política de valorização do Magistério e do aperfeiçoamento da formação de professores(as) para atuação na educação básica ao proporcionar aos(as) graduandos(as) o contato ainda durante a formação inicial o contato com o cotidiano da escola e o trabalho do(a) professor(a) prático. Atualmente, o programa oferece bolsas aos estudantes que estão na primeira metade do curso de licenciatura para estes desenvolverem atividades pedagógicas em escolas da rede pública de educação básica. Assim, privilegia-se uma formação inicial desenvolvida a partir da articulação entre universidades e escolas. Fui bolsista PIBID (2012-2014) durante a graduação e reconheço a sua importância para a minha formação profissional.

³⁶ O Programa de Residência Pedagógica (PRP) faz parte de um projeto de modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado à Política Nacional de Formação de Professores (2017). É destinado para estudantes que estão na segunda metade do curso de licenciatura com o objetivo de aperfeiçoar o Estágio Supervisionado. Também busca a aproximação entre as instituições de ensino superior e as escolas. Além disso, disponibiliza bolsas para os(as) estudantes de graduação, para os(as) professores(as) da escola (preceptores), para o(a) coordenador(a) institucional e para o(a) docente orientador(a). Atuei como professor preceptor do PRP durante os anos de 2018 e 2019 e considero a experiência como parte importante da minha formação contínua.

³⁷ O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) começou a ser idealizado no ano de 2007, a partir de discussão no Fórum de Coordenadores de Pós-Graduação em História sobre se seria ou não responsabilidade dos programas de pós-graduação a produção de materiais didáticos para a educação básica e outras questões referentes a este nível de ensino. Dessa questão nasceu um Grupo de Trabalho sob a coordenação da Profª Drª. Marieta de Moraes Ferreira (UFRJ) e do Prof. Dr. José Rivair Macedo (UFRGS), a partir do trabalho desse grupo a proposta de um mestrado profissional em ensino de História ganhou força. A UFRJ articulou em conjunto com outras 12 universidades o projeto do ProfHistória, que foi apresentado à CAPES e aprovado em 2013. Em 2014 foi aberto o primeiro

educação básica e que parte das questões referentes ao ensino de História e os dilemas da sala de aula e da escola. Acreditamos que esses programas proporcionam um espaço de intersecção entre a escola, a universidade e o trabalho (NÓVOA, 2009), assim como possuem potencial para pensarmos novas propostas de formação de professores(as), para teorização dos dilemas da profissão e para o avanço do ensino de História.

Ressaltamos que a pesquisa em ensino de História através da documentação narrativa não busca formar experiências fechadas para serem simplesmente replicadas, mas possibilitar o diálogo entre profissionais da educação básica, para que constituam uma força pedagógica capaz de mobilizar novas leituras e novas práticas docentes.

4.2 Sobre os(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa

Esta pesquisa contou com a colaboração de 4 professores(as) da educação básica pública do alto sertão alagoano que atuam ou atuaram ministrando aulas de História. São eles/elas a professora Cristina Gaia, Eliane Bezerra, Tiego Gomes e Manoel Matias³⁸. Para chegamos até esses profissionais e compor um grupo de professores(as) narradores(as) de práticas docentes, procuramos coordenadores(as), pesquisadores(as) e outros(as) professores(as) para que indicassem nomes de profissionais comprometidos com o ensino da Educação das Relações Étnico-raciais. Além disso, como Delmiro Gouveia³⁹ é uma cidade sertaneja de pequeno porte, conheço esses profissionais, em maior ou menor medida, do espaço de trabalho (sou professor das Redes Municipal e Estadual de Educação), da graduação (fui colega de turma na graduação da professora Cristina e do professor Manoel), das palestras, cursos e seminários que a UFAL/Sertão geralmente oferta e de algumas situações do

processo seletivo que contou com a adesão de 13 universidades e que deu início às primeiras turmas do programa. Atualmente 38 universidades participam do ProfHistória.

³⁸ Utilizamos aqui e na nossa proposição didática os nomes reais dos(a) professores(as). Essa decisão se fundamenta nos princípios teórico-metodológicos da pesquisa com Documentação Narrativa, que busca estratégias para dar voz aos profissionais da educação e tornar os seus saberes da prática e da experiência em materiais pedagógicos e documentos públicos, ou seja, em discursos legítimos sobre o ensino de História. Logo, para essa perspectiva, revelar os seus nomes é uma decisão metodológica, política e ética. São os(as) próprios professores(as) de forma individual, mas em conversa com o coletivo, que produziram as suas narrativas com o objetivo de socializar um documento público em formato de material de apoio pedagógico.

³⁹ Traçamos o cenário local mais à frente.

cotidiano e também de formações proporcionadas pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas (SEDUC) e Fundação Cultural Palmares.

Para o envolvimento na pesquisa era importante para nós que, além de professores(as) engajados(as) com um ensino antirracista, os(as) colaboradores(as) também estivessem dispostos a disponibilizar tempo e pudessem se esforçar na produção de textos narrativos de suas práticas docentes para serem depois publicizados em formato de material de apoio pedagógico, ou seja, transformando-os em um documento de domínio público. Nesse sentido, destacamos que a opção desses(as) professores(as) de participar da pesquisa é uma decisão profissional e política, que reivindica o seu espaço de fala e que (re)afirma a legitimidade de seu discurso em torno do ensino de História e da profissão docente. Logo, reforçamos a nossa defesa sobre a importância de pesquisas em educação que sejam destinadas ao ensino e realizadas com os(as) professores(as) e não somente sobre eles/elas (TARDIF, 2008).

O professor Manoel, homem negro⁴⁰ de 30 anos, é natural e residente do município de Água Branca/AL. É formado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão (UFAL/Sertão) (primeira turma) e especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais pela mesma instituição, além de ser formado em Direito. Atuou como professor contratado de História e Geografia pela Rede Municipal de Educação de Água Branca. Atualmente leciona Geografia na educação pública do município do Inhapi/AL. É o terceiro a adentrar e concluir um curso de ensino superior em sua família, além de duas irmãs formadas em História e Pedagogia.

A primeira experiência do professor Manoel com a discussão em torno da educação das relações étnico-raciais se deu durante a sua graduação na UFAL/Sertão, no ano de 2010, a partir do contato com as professoras negras Mônica Regina, Ana Cristina e Maria Aparecida. A partir desse momento, passou a fazer parte de projetos institucionais voltados para a temática étnico-racial.

A partir dos projetos pude ter acesso, fazer leituras e avaliação de documento de Diretrizes Curriculares que traziam a implementação das Leis nacionais 10.639/03 e 11.645/08 que instituem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e ensino da História Indígena nas escolas brasileiras, além de representar uma ação

⁴⁰ Consideramos a autodeclaração dos(as) professores(as).

afirmativa da mais alta relevância, também trouxe à tona uma questão que há muito vem sendo discutida no que se refere à qualidade do ensino nas escolas brasileiras: a formação de professores (Prof. Manoel, 2020).⁴¹

A professora Cristina é uma mulher parda de 33 anos, natural do município de Água Branca e atualmente reside no município de Delmiro Gouveia. Também faz parte da primeira turma de Licenciatura em História formada pela UFAL/Sertão. É professora efetiva de História da Rede Municipal de Educação de Delmiro Gouveia e também atua rede privada de ensino. É a primeira a adentrar e concluir um curso de ensino superior em sua família além de possuir especialização em Mídia na Educação Básica.

Foi também na universidade que a professora Cristina teve contato com as discussões em torno da educação das relações étnico-raciais, por meio das aulas de professores negros como Gustavo Gomes, da participação em projetos do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Diversidade e Educação do Sertão Alagoano (NUDES/UFAL), onde manteve contato com a professora Ana Cristina. Afirma também que sua fundamentação teórica parte de leituras de autoras negras como Petronilha Beatriz Gonzales e Silva⁴² e Nilma Lino Gomes⁴³, além de materiais audiovisuais diversos. Também participou de curso formativo com a temática da educação das relações étnico-raciais, intitulado *Conhecendo história: da África ao Brasil*, ofertado entre maio e novembro do ano de 2018 em uma parceria entre a Fundação Cultural Palmares, Secretaria de Estado da Educação de Alagoas e a Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (SEMEDG)

A professora Eliane é uma mulher negra de 41 anos. É natural e residente do município de Delmiro Gouveia. Se formou em Pedagogia e depois em Licenciatura em História pela UFAL/Sertão. É professora efetiva da Rede Municipal de Educação da

⁴¹ Os relatos utilizados neste capítulo foram retirados dos textos dos(as) professores(as) que fazem parte da proposição didática que apresentaremos mais à frente.

⁴² Importante intelectual, professora e militante negra, Petronilha Beatriz dedicou sua vida à pesquisa em Educação e as relações étnico-raciais. É professora titular da Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e participou da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais, assim como contribuiu para a elaboração e implementação das Políticas de Ação Afirmativa no Brasil.

⁴³ Nilma Lino Gomes é uma reconhecida pensadora negra que dedicou sua vida acadêmica e pessoal ao estudo da Educação e das relações étnico-raciais. Foi a primeira mulher negra a se tornar reitora de uma Universidade Federal, quando em 2013 foi indicada para comandar a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Em 2015, no Governo da presidenta Dilma Rousseff (PT), foi nomeada Ministra do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. Petronilha Beatriz e Nilma Lino Gomes são reconhecidas intelectuais da educação antirracista no país.

cidade de Água Branca e da Rede Estadual de Educação de Alagoas. Atualmente leciona a disciplina de História no ensino fundamental de Água Branca e está como coordenadora na Rede Estadual de Educação atuando em uma escola do município de Delmiro Gouveia. É a primeira a adentrar e concluir o ensino superior em sua família.

Atuando há 16 anos como professora da educação básica, a professora Eliane sempre buscou tratar da temática étnico-racial em sua atuação profissional. “[...] enquanto mulher negra que sou, e perceber como tal, a negação de muitas crianças e adolescentes a sua cor, a sua origem, rejeição de se aceitarem, de se autoafirmarem como negras.” (Profa. Eliane, 2020). No entanto, foi ao cursar História na UFAL/Sertão, que passou a “[...]entender e a buscar respostas para muitos questionamentos existentes, que me embasaram para enfrentar e combater o racismo, a intolerância tão presente em nosso meio.” (Profa. Eliane, 2020)

O professor Tiego é um homem negro de 25 anos, candomblecista da nação Ketu, membro do Equipamento Cultural da UFAL Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (2014-2021). É natural e residente da cidade de Delmiro Gouveia. Está concluindo o curso de Licenciatura em História pela UFAL/Sertão, mas atuou nos últimos 4 anos como professor de História na Rede Municipal de Educação de Delmiro Gouveia com contratos temporários. É o primeiro de sua família a cursar o ensino superior.

É também na UFAL/Sertão, ao longo de sua formação em Licenciatura em História, que o professor Tiego teve os primeiros contatos com a discussão em torno da temática étnico-racial, a partir do estudo e discussões sobre História e Cultura Afro-brasileira, Relações Étnico-raciais, e principalmente História das Religiões e Religiosidades Afro-brasileiras, sua área mais específica de pesquisa.

Sendo assim, eu comecei a experienciar a encruzilhada educacional a partir do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), intitulado “História da África e cultura afro-brasileira: interações éticas e estéticas” (2014–2016). Foi no Equipamento Cultural da UFAL Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (2014–2020) onde pude passar e desenvolver várias intervenções pedagógicas voltadas a essa área do saber. Foi nesses espaços formativos que tive acesso a essa plêiade de conhecimentos específicos sobre as questões raciais que me instrumentalizaram do ponto de vista prático/teórico e ajudaram em minha formação docente.(Prof. Tiego, 2020).

São, portanto, professores(as) negros(as)⁴⁴, naturais do alto sertão alagoano, formados em História⁴⁵ pela UFAL/Sertão como primeiros(as) universitários(as) de suas famílias (com exceção do professor Manoel), em instituição pública de ensino superior construída após a sanção da Lei nº 10.639/03. Profissionais que tiveram, desde a sua formação inicial, componentes curriculares específicos e centrados na discussão étnico-racial, como a disciplina obrigatória de História da África; que participaram na sua graduação de projetos como o PIBID⁴⁶ e de atividades de extensão como o Abí Axé Egbé. Os(as) professores(as) Manoel, Eliane e Tiego pesquisaram/pesquisam em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de História sobre relações étnico-raciais.

São sujeitos com pertencimento racial negro, que são reconhecidos pelos pares como professores(as) de referência na discussão em torno da negritude nas escolas. Como aponta Gomes (2020), em densa pesquisa sobre a história de vida de professores(as) do alto sertão alagoano e dos seus trabalhos com a educação das relações étnico-raciais, esse pertencimento é um elemento subjetivo que mobiliza esses(as) profissionais a discutir a temática com mais sistematicidade e destaque a ponto de serem reconhecidos pelos pares. Ou seja, na região do alto sertão alagoano, há um maior engajamento no desenvolvimento de práticas docentes centradas em debates raciais entre profissionais negros e negras (GOMES, 2020).

Suas narrativas nos fornecem fundamentos para a análise do impacto das políticas educacionais em torno das subjetividades dos(as) professores(as) da educação básica do alto sertão alagoano. Destacamos o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), responsável pela fundação do Campus do Sertão na cidade de Delmiro Gouveia que iniciou suas atividades no ano de 2010, na formação profissional de professores(as) de História da Educação Básica Municipal. Como discutido por Gomes (2020), a UFAL/Sertão trouxe intelectuais negros e negras que atuam ou aturam como professores(as) universitários(as) e que contribuíram para a formação pessoal e profissional de educadores que trabalham hoje na educação básica do alto sertão alagoano.

⁴⁴ Conforme a definição do IBGE.

⁴⁵ É a primeira Licenciatura em História instalada no Sertão. Antes, se tinha muitos(as) professores(as) formados apenas no magistério e os poucos de formação superior específica haviam se formado com currículos mais tradicionais e em cidades distantes do sertão alagoano (GOMES, 2020).

⁴⁶ Na edição iniciada em 2014 o PIBID/História da UFAL/Sertão teve como *título História da África e da Cultura afro-brasileira: interações éticas e estéticas*

Percebemos também a importância do NUDES/UFAL no desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa que discutem a realidade local, que produzem atividades de enfrentamento do racismo e que contribuem para a formação de professores(as) para a educação das relações étnico-raciais. Ainda no contexto da UFAL/Sertão é de grande importância a atuação do Abí Axé Egbé, criado em 2014, que reúne músicos, dançarinos, pesquisadores, alunos(as) e professores(as) que desenvolvem atividades artísticas afro-brasileiras e que com sua expressão estética, musical, corporal e artística atravessa as subjetividades e alteram o cenário cultural e intelectual local. (GOMES, 2020)

A legislação antirracista avança, modifica currículos, altera práticas, se abre a epistemologias marginalizadas, forma novos(as) professores(as) conscientes da importância da educação das relações étnico-raciais na construção de um país democrático e no confronto das desigualdades sociais. Mas isso ocorre dentro de um cenário histórico e social de valores hegemônicos: eurocêntricos, machistas e racistas que ainda predominam nas mentalidades. O cenário ainda é de disputa, de tensionamento, de luta por direitos, de formação de novas posturas diante das desigualdades historicamente arraigadas no Brasil e no alto sertão alagoano. Diante disso, devemos continuar avançando na consolidação de uma identidade profissional politicamente consciente do seu dever no confronto do racismo e de toda forma de dominação, e nesse sentido os(as) professores(as) de História como os demais profissionais da educação possuem suas responsabilidades profissionais e intelectuais.

4.3 Caminhos trilhados: organizando o grupo de pesquisa para Documentação Narrativa

Para darmos início à formação do nosso grupo de professores(as) narradores(as) enviamos um convite por e-mail e por WhatsApp aos(as) profissionais selecionados(as), apresentando brevemente a proposta da pesquisa, os nossos objetivos e o motivo da escolha dos participantes. O convite consistiu em uma formalidade, tendo em vista que anteriormente já havíamos entrado em contato pessoal e por telefone com os(as) professores(as) escolhidos(as) que aceitaram participar dessa pesquisa.

Esse primeiro contato ocorreu no início de 2020, quando a pandemia ainda não estava em perspectiva. O nosso primeiro planejamento contava com encontros presenciais ao menos uma vez por mês. Estarmos juntos, presencialmente, proporcionaria diálogos mais profundos, com a escuta sensível das tonalidades, das linguagens corporais que enriquecem as interações e instigam as memórias. Encontros presenciais permitiriam a preparação de ambientes mais agradáveis e receptíveis, cuja duração poderia levar horas. Era nesse sentido que planejávamos os momentos coletivos com o grupo de narradores(as).

No entanto, a pandemia se tornou uma realidade no país inteiro e as medidas restritivas levaram ao fechamento e paralisação das atividades educativas e de pesquisa em universidades e escolas. No caso da Rede Municipal de Educação as escolas retomaram as atividades no dia 18 de maio de 2020, de forma remota, com um modelo de ensino não presencial por meio do uso de materiais digitais com o uso de aplicativos de comunicação e materiais impressos que são elaborados pelos professores(as) para os(as) alunos(as) que não possuem acesso à internet e/ou aparelhos como smartphone e computador.

Esse formato teve implicações diretas no trabalho do(a) professor(a), como: 1) em primeiro lugar muitos tiveram que aprender a utilizar para fins pedagógicos aparelhos e aplicativos que nem sempre faziam parte do seu cotidiano; 2) despesas com a compra ou a melhoria de aparelhos como computador, smartphone, caixas de som, microfone, entre outros; 3) o desenvolvimento de novas estratégias didáticas adaptadas para a realidade virtual; 4) A elaboração de dois planejamentos, um para os(as) alunos(as) que participam da aula online e outro para os que recebem o material impresso uma vez por mês, o que causou diretamente o aumento de suas atividades docentes. Esse processo de adaptação para o modelo de aula não presencial foi e está sendo bastante desafiador para os profissionais da educação básica que, mesmo trabalhando no modelo home office, estão acumulando ainda mais tarefas.

Nesse contexto também foi necessário adaptar a nossa pesquisa para esta nova realidade sanitária e social do país. Logo, optamos por reuniões online através do uso de aplicativos de vídeo chamada, para que pudéssemos nos ver e ouvir de maneira segura e de acordo com as normas de distanciamento social. O grupo de pesquisa funcionou entre os meses de julho e novembro de 2020.

O nosso primeiro encontro ocorreu no mês de julho do referido ano, momento no qual realizamos a socialização entre os(as) professores(as) colaboradores(as), apresentação da pesquisa, dos fundamentos teórico-metodológicos, das suas etapas, dos objetivos e expectativas que possuíamos⁴⁷. A ideia de compor um grupo de conversação e escrita de práticas com a educação das relações étnico-raciais foi bem recebida pelos professores(as), apesar de reconhecido o desafio de realizar um retorno às práticas pedagógicas, de transformá-las em palavras escritas, de apresentá-las para outros(as) professores(as) para uma análise coletiva, de reescrevê-las e significá-las, de torná-las um documento público. Por outro lado, os(as) colaboradores(as) receberam com entusiasmo a proposta de participar de um espaço de reflexão com os seus pares, de compartilhar suas experiências e práticas, de refletirem juntos sobre os desafios e dilemas da profissão, de transformar seus saberes em textos escritos e em um material de apoio pedagógico.

Pudemos observar que existem profissionais dispostos e interessados em partilhar as suas dúvidas, as suas dificuldades, as suas estratégias, os seus sucessos profissionais. Nesse sentido, reforçamos a importância de criar espaço nos dispositivos de pesquisas universitárias para a participação dos profissionais práticos como sujeitos que possuem um discurso legítimo sobre a profissão que exercem.

A posição assumida por nós no dispositivo de pesquisa e no grupo de narradores(as) foi a de professor-pesquisador que orientou as atividades desenvolvidas de forma individual por cada narrador(as) e mediou os momentos coletivos de conversação e reflexão. Assim, por exemplo, no primeiro encontro, propomos um tema gerador que moveu a escrita das primeiras versões dos textos dos colaboradores(a), a orientação foi “Escolha uma de suas aulas de História que você considere significativa acerca do trabalho com a educação das relações étnico-raciais e que você gostaria de compartilhar com outros(as) professores(as)”. Esse tema gerador buscou ser o mais aberto possível para não direcionar mais de que o necessário a escrita dos(as) professores(as) e assim deixar que suas próprias narrativas nos mostrassem quais os elementos que compõe o seu trabalho e dos pares com a educação das relações étnico-raciais. Dito de outra forma, como esses profissionais pensam o seu próprio trabalho.

⁴⁷ Como material de apoio utilizamos o Manual de Capacitación Sobre Registro y Sistematización de Experiencias Pedagógicas, produzido pelo Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología da Argentina (2004)

Para manter o contato criamos um grupo no aplicativo WhatsApp e decidimos que esse seria o meio de troca de mensagens, materiais e o que mais achássemos necessário ao longo do período em que o grupo se mantivesse ativo. Já os encontros por vídeo ocorreram através do Google Meet.

Para a produção do primeiro texto, tendo em vista a sobrecarga ainda mais intensificada pelo contexto das aulas não presenciais, os(as) colaboradores(as) precisaram de um mês para concluir a atividade. Sobre as dificuldades propriamente dessa fase da pesquisa, eles/elas relataram principalmente que estavam já há algum tempo sem exercitar a produção textual, bem como o estilo da narrativa também era uma novidade. Nesse sentido, apresentamos para os(as) colaboradores(as) as orientações e exercícios contidos no *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas: la documentación narrativa de experiencias escolares* (ARGENTINA, 2004), como contributos para iniciar a escrita de textos narrativos na perspectiva da documentação narrativa⁴⁸. Além disso, compartilhamos leituras de textos narrativos produzidos por professores(as) argentinos(as) publicados no material intitulado *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes* (ARGENTINA, 2005). Esses documentos compõe um conjunto bastante rico de fundamentos e orientações para quem deseja dar início ao uso dessa metodologia e foram de grande importância para a realização da nossa pesquisa.

Essa primeira etapa de produção de textual levou pouco mais de um mês para ser concluída. Após esse momento, cada professor(a) narrador(a) compartilhou o seu texto com pares através do grupo de WhatsApp (apesar de menos formal, foi considerado por todos(as) como mais prático) para que todos pudessem ler, analisar e levantar as suas considerações para os textos dos colegas. A ideia é que cada professor(a) faça as indagações ao texto do colega de forma a torná-lo mais completo, claro, e comunicativo, para que sua versão final se torne pública. Afinal, lembramos, trata-se de uma escrita que é individual, mas também um produto coletivo. Após todos(as) realizarem as leituras e contribuições (o que levou duas semanas) agendamos mais um encontro virtual.

Nesse novo encontro, refletimos em conjunto sobre os desafios para a realização da primeira versão do texto escrito, entre estes foram reforçados:

⁴⁸ As orientações sobre como iniciar uma documentação narrativa é uma das partes da nossa proposição didática.

difficuldade em transformar o dito em escrito, retomar a prática de escrita e a dificuldade de conciliar o novo modelo não presencial de ensino decorrente do contexto da pandemia⁴⁹ com as atividades da pesquisa. Acreditamos que parte dessa dificuldade de transformar em textos escritos essas histórias ricas em detalhes que os(as) professores(as) costumam narrar oralmente quando contam suas experiências na escola, reflete justamente o poder de disciplinamento de um estilo de escrita que foi impregnado ao longo de suas práticas profissionais pelos modelos de registros periciais e burocratizados que levam o(a) professor(a) a produzir respostas frias, objetivas e fechadas (GOMES, 2020). A estrutura desses documentos, que busca averiguar se as responsabilidades institucionais foram cumpridas, induz o(a) professor(a) a dar respostas de acordo com exigências pré-estabelecidas. Assim, essa forma de registro burocrático silencia o inesperado, os significados e os sentidos das relações entre professores(as) e alunos(as) em sala de aula. A proposta do trabalho com a documentação narrativa, portanto, vem no sentido de propor dispositivos de pesquisa que busquem registrar essas dimensões subjetivas dos sujeitos da educação.

Nos encontramos novamente para uma reunião virtual com uso do recurso de vídeo chamada. Nesse encontro, orientamos que cada pesquisador(a) fizesse a leitura completa da sua primeira versão do texto para em seguida cada colaborador(a) realizar as suas ponderações e contribuições para reescrita do texto. A pretensão da documentação narrativa não é a de que o grupo produza juízos de valor do tipo “bom” ou “ruim” sobre os textos dos seus pares, mas sim que façam questionamentos ao texto a partir daquilo que consideram que faltou ao mesmo para atribuir camadas complexas de significados e deixá-lo mais completo e comunicável tendo em vista que a versão final deve ser publicada para o acesso de outros(as) professores(as). Cada membro do grupo fez as suas sugestões para o texto do colega que foi anotado para o processo de reescrita.

⁴⁹ Esta pesquisa abriu diálogo com a Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (SEMED) e com as coordenações das escolas em que os professores(as) atuam, para que fosse possível que os(as) professores(as) destinassem parte de suas horas de departamento para o trabalho com a Documentação Narrativa. No entanto, a Pandemia resultou na paralisação das escolas e, em seguida, na retomada de um modelo não-presencial em que as atividades de ensino passaram a ocorrer por meio de aplicativos de comunicação virtual. No caso da realidade local, foi evidente a enorme dificuldade que esses profissionais tiveram para dominar o uso da informática para produção de metodologias, materiais e estratégias de ensino não-presencial. O ano de 2020 foi bastante desafiador para os(as) professores(as) da educação básica, que mesmo diante deste contexto disponibilizaram tempo para a participação nesta pesquisa. Ao que agradecemos.

Da nossa posição de professor-pesquisador, e da proposta da pesquisa de ser um trabalho horizontal e colaborativo, também participamos ativamente das reflexões, das ponderações e das sugestões. Mas foi o resultado do diálogo que teceu uma rede de aspectos a serem aprofundados nas narrativas, tais como as dificuldades que foram encontradas na realização da prática narrada, se obtiveram apoio ou não de outros(as) colegas da escola, sobre os sujeitos que participaram da atividade, sobre os materiais pedagógicos que foram utilizados para a sua realização, sobre os objetivos inicialmente pretendidos, dos resultados obtidos e dos significados atribuídos pelo(a) professor(a).⁵⁰

Foi perceptível a forma como os(as) professores(as) se identificaram na realidade narrada pelos seus pares, as condições de trabalho e os obstáculos eram familiares e compartilhados, de forma que a conversa passou rapidamente de um debate tímido para uma reflexão aberta e franca sobre as estratégias utilizadas por cada um para dar respostas aos dilemas que encontravam em seu trabalho. Assim, caminhamos na direção do fortalecimento de uma identidade profissional, não sobre uma ingênua pretensão de que todos(as) passem a ter a mesma perspectiva, mas ao fato de que, de dentro da profissão, com seus saberes plurais e diversos, esses profissionais, de forma coletiva, refletiram sobre as respostas para os dilemas do trabalho que exercem. Assim, acreditamos na possibilidade de reposicionamento da profissão, quando professores(as) tomam para si o protagonismo sobre as questões do seu trabalho (NÓVOA, 2019).

Depois que o grupo fez as suas contribuições para o texto de cada autor(a), passamos para um novo período de escrita individual. Nessa etapa, cada professor(a) autor(a) revisitou o seu texto escrito, fez a reescrita a partir das contribuições dos colegas e transformou em uma nova versão que foi compartilhada no grupo para a leitura dos membros. Após as leituras das novas versões dos textos, que foram aprovados por todos(as), chegamos a uma versão final aceita pelo grupo para publicação. Logo, é essa versão final, produto individual e coletivo do grupo, que se objetiva como uma Documentação Narrativa, um registro das práticas pedagógicas elaboradas de dentro da profissão e a partir da perspectiva dos práticos.

O registro escrito, tanto das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para que cada um adquira uma maior

⁵⁰ Discutimos isso mais à frente.

consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor. A formação deve contribuir para criar nos futuros professores hábitos de reflexão e autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais (NÓVOA, 2009, p.7).

Ressaltamos que, neste trabalho, a partir dos fundamentos da Documentação Narrativa, não buscamos atribuir juízo de valor às práticas pedagógicas docentes narradas pelos próprios professores(as) autores(as) destas práticas. Compreendemos que tal "classificação" enquanto "boas" ou "ruins" ou qualquer outra forma de nivelação ou hierarquização, seria improdutiva e não abarcaria a complexidade da realidade de trabalho de cada um dos(as) professores(as). Nos interessa, sobretudo, compreender, a partir das subjetividades dos práticos(as), como se tem desenvolvido práticas pedagógicas com a temática da educação das relações étnico-raciais no alto sertão alagoano, de forma que possamos produzir dados para pensarmos como a legislação antirracista está chegando à sala de aula.

Lembramos que esses textos narrativos não se apresentam como fórmulas que devem ser simplesmente replicadas por outros(as) professores(as), mas que elas se tornem de domínio público e que sirva de referência para que outros profissionais desenvolvam suas próprias estratégias para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais a partir dos objetivos da legislação antirracista. Suas narrativas também se apresentam como um registro da memória das práticas docentes que podem ser apropriadas por professores(as), pesquisadores(as), movimentos sociais e todos(as) que possuam interesse na temática. Assim, contribuímos para dar visibilidade ao que ocorre em sala de aula e ao conhecimento da educação das relações étnico-raciais produzido nas escolas públicas do sertão alagoano.

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão (NÓVOA, 2009 p.03).

Em seguida, realizamos uma leitura dos textos narrados pelos(as) professores(as) colaboradores(as) da pesquisa a partir da análise de temas que atravessam todas as narrativas e constituem elementos que se mostram relevantes no

trabalho com a educação das relações étnico-raciais, tais como: situações vivenciadas nas escolas com a temática étnico-racial que motivaram a desenvolver estratégias pedagógicas para um ensino de História antirracista; estratégias e materiais utilizados nas práticas que foram escolhidas como significativas; e o que faz de cada uma dessas práticas efetivamente significativas nas perspectivas dos próprios professores(as) autores(as).

4.3.1 Situações escolares que motivaram os(as) professores(as) a desenvolverem as práticas pedagógicas narradas

O professor Manoel trouxe uma prática docente ocorrida no ano de 2014, em uma de suas turmas de 8º ano do Ensino Fundamenta de escola pública no município de Água Branca/AL. Ao perceber que os(as) alunos(as) se utilizavam de termos preconceituosos (“nego preto”, cabelo de bucha, fumaça de protesto, borracha de rodo, entre outros), para ofender uns aos outros e que isso mantinha relação com a rejeição que muitos tinham com a cor da pele negra, o professor se motivou para desenvolver uma atividade pedagógica que pudesse contribuir tanto para a desconstrução dos termos racistas utilizados como para o orgulho da autoidentificação dos estudantes negros(as) com sua negritude. Ele entende que ofensas verbais são praticadas com frequência por crianças e adolescentes tendo como conteúdo o corpo (como o peso, o uso de óculos ou sobre as roupas utilizadas), mas que os insultos com conteúdo racistas e que buscam inferiorizar o corpo negro são mais intensos e frequentes na escola, especialmente entre adolescentes.

Segundo Gomes (2003), a identidade racial negra, como outras identidades sociais, é uma construção histórica, cultural e plural. Ela ocorre dentro de uma dinâmica de poder marcada pela assimetria entre os grupos sociais e diz respeito ao olhar que indivíduos, que se entendem pertencentes a um mesmo grupo étnico-racial, possuem sobre si mesmos e em relação aos outros. Logo, devemos nos questionar sobre como as crianças vão, ao longo de suas vidas, construir e assumir identidades negras como positivas se, desde cedo, nos mais diferentes espaços sociais em que ocorre o processo de educação dos sujeitos, se aprende, de forma direta e indireta, que é mais seguro se distanciar da identidade negra, ou seja, é menos danoso negar

a si mesmo. Essa é uma realidade e um desafio enfrentado pela população negra em um país racista como o Brasil.

No caso a escola, como um espaço formal e institucional de educação e escolarização, também interfere na construção das identidades, podendo ser tanto um instrumento político de valorização da diversidade e de combate ao racismo, como de reprodução desigualdades sociais, valorizando determinadas identidades e marginalizando outras como historicamente ocorreu no Brasil com a educação eurocêntrica.

Segundo Gomes (2002), a pele negra e o cabelo crespo são os dois elementos mais apropriados pelas expressões racistas utilizadas para ofender e diminuir o corpo negro, ou seja, são os traços da negritude que mais carregam o estigma da inferioridade. E a escola é um espaço em que situações de violência física e psicológica ocorrem com frequência contra crianças e jovens negros(as). Assim, chama a atenção para a importância de pensar a corporeidade e a estética como uma temática que deve estar presente na formação de professores(as) e da educação das relações étnico-raciais.

No contexto do alto sertão alagoano, contamos com a pesquisa de Nascimento e Carvalho (2018), com foco nas memórias das experiências escolares de sertanejos(as) negros(as) que frequentaram a educação pública do Município de Delmiro Gouveia nas décadas de 1990, 2000 e 2010 (ou seja, um conjunto de sujeitos que atravessaram as configurações educacionais da LDB e da Lei nº 10.639). Destacam que parte dos entrevistados(as) não se reconheciam negros(as) na infância, à época utilizavam o termo pardo porque assim eram chamados pelas outras pessoas ou porque assim constava em seus registros de nascimento. Já outra parte afirma que se entendia negra na infância, esses por sua vez demonstram ter sofrido mais com as consequências do racismo. O que reforça que para uma pessoa negra utilizar estratégias que a aproxime do padrão estético da branquitude (especialmente alisar o cabelo, usar determinados peteados, se vestir de determinada forma, entre outros) é uma maneira de evitar, ou diminuir, os ataques discriminatórios em espaços públicos como a escola.

Na pesquisa de Nascimento e Carvalho (2018), apesar de envolver sujeitos de diferentes momentos da escolarização, evidenciam que todos(as) os(as) entrevistados(as) em algum momento de sua vida escolar foram alvos de xingamentos

e insultos com conotação racial. Para os autores, a partir de Fazzi (2012), em alguns momentos, revidar as agressões sofridas é uma forma de autodefesa das crianças para frear a violência sofrida naquele momento. Também pode ocorrer que algumas crianças, para evitar serem os alvos das agressões, reproduzam as ofensas das quais foram vítimas com outras crianças de pele escura. Sendo a cor de pele e o cabelo crespo símbolos vistos como opostos ao padrão de beleza socialmente aceito, o corpo negro passa a ser alvo de insulto mesmo entre as crianças negras que assimilam esses códigos culturais e buscam se distanciar a partir da negação de sua própria estética. Nas falas dos entrevistados de Nascimento e Carvalho (2018), em convergência com o estudo de Gomes (2002), a cor da pele negra e o cabelo crespo também são pontos importantes dessas agressões sofridas e praticadas.

A passividade e/ou a indiferença nos profissionais da educação ao presenciar situações de racismo na escola, para os autores, desmotiva as vítimas a levarem esses casos para a gestão escolar e para a família. Concluem que, mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/03, estudantes da década de 2000 e 2010 continuaram vivenciando situações de racismo e a cor de pele escura continuou sendo um motivo de desvantagem para a trajetória escolar dessas pessoas. (NASCIMENTO; CARVALHO, 2018)

Essas duas pesquisas, apesar de realizadas em um intervalo de 15 anos e em espaços diferentes, convergem ao apontar que a escola é para muitas pessoas negras o espaço de situações marcantes, em sua maioria negativas, de suas vidas em torno da sua cor e da sua estética. Convergem também com a narrativa do professor Manoel (2020) que apontou que essas práticas ainda permeiam a cultura escolar e que o cabelo e a cor de pele negras continuam sendo os principais alvos desses insultos

Daí a importância da escola e do ensino de História na desconstrução desse imaginário racista a partir da problematização da construção social dessas representações e da busca de levantar a autoestima das crianças negras com a sua negritude. Afinal, nós gostamos e desejamos ser aquilo que consideramos belo. Assim, pensar uma educação antirracista perpassa fundamentalmente pela valorização da identidade negra em sua beleza e pluralidade.

É também essa a problemática que leva a professora narradora Cristina a desenvolver a prática narrada nesta pesquisa. A professora, objetivando o empoderamento da luta, do passado, da corporeidade e da beleza negra pelos seus

alunos(as), desenvolveu o projeto “Literatura Afrodescendente”, de forma interdisciplinar junto a professora de Língua Portuguesa, que foi aplicado em uma de suas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal, no ano de 2018, e que a professora escolheu como sua prática significativa a ser compartilhada nesta pesquisa.

Já a prática narrada pelo professor Tiego nos traz uma realidade ainda muito comum no alto sertão alagoano para os(as) professores(as) da educação básica: a pressão para lecionar aulas de outras áreas do conhecimento diferentes da formação do(a) professor(a). Logo, nos conta que além das aulas de História, ministrava Ensino Religioso, Literatura Infantil e Geografia. Diante desse quadro, o professor desenvolveu uma estratégia que permitisse relacionar sua formação em História, seus saberes pessoais, os conteúdos das demais disciplinas sob sua reponsabilidade no desenvolvimento de uma sequência didática interdisciplinar e na perspectiva do multiculturalismo que permitisse o trabalho da história das religiões condizente com os princípios da legislação antirracista. Assim, desenvolveu uma estratégia pedagógica para o trabalho em torno do racismo religioso com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Delmiro Gouveia.

O enfretamento do racismo religioso é também o tema da narrativa da professora Eliane. A prática docente narrada ocorreu no ano de 2014, com uma turma do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública delmireNSE, dentro de um projeto de Mostra Cultural com a *temática Africanidade – As Manifestações Culturais Afro-brasileiras*, trabalhado por toda a comunidade escolar. Essa prática foi desenvolvida com o apoio de alunos(as) da graduação de História da UFAL/Sertão participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFAL)

Quando realizamos uma rápida leitura do espaço marginalizado e de opressão que as religiões afro-brasileira ocupam na história do Brasil e na histórica do sertão de Alagoas, percebemos o desafio do professor Tiego e da professora Eliane em decidir trabalhar essa temática na escola de educação básica delmireNSE. Segundo Santos (2019) as religiões afro-brasileira passaram a ser objeto de pesquisas científicas a partir do século XIX e XX, pois até então ocupava um não-lugar dentro da sociedade brasileira. No entanto, nesse primeiro momento, as pesquisas voltadas para o estudo dessas religiões, concentradas inicialmente no campo da Medicina e da Etnografia

Psicanalista, em um contexto em que o racismo e a eugenia possuíam grande influência na ciência, descreveram e inventaram essas religiões a partir de uma óptica de desvio, anormalidade, sujidade e charlatanismo (SANTOS, 2019).

Ao longo do século XX, com a ação do movimento negro, as religiões afro-brasileiras começaram a expandir seus direitos dentro do Estado Brasileiro ao buscar o reconhecimento institucional, pois até então eram tratadas como seitas. No entanto, lembra a autora, que no caso de Alagoas esse processo ocorreu de forma mais lenta e marcada por um forte histórico de repressão que resultou, em 1912, na “Operação Xangô ou Quebra” também conhecida como “Quebra de Xangô”, na qual diversos terreiros foram depredados, objetos sagrados destruídos e praticantes perseguidos em várias partes do estado. Para Santos (2019), esse processo desestruturou as religiões afro-brasileiras em Alagoas e silenciou seus cultos.

Em pesquisa realizada com 26 praticantes de religiões afro-brasileiras no sertão alagoano, Santos (2019) identificou a existência de ao menos 5 casas entre Candomblé e Umbanda localizadas especificamente no município de Delmiro Gouveia. A grande maioria dos participantes da pesquisa relatou já ter sofrido racismo religioso e que a origem dessas violências são os(as) amigos(as), família, vizinhos e adeptos de outras religiões, e perpassam por insultos verbais a discursos de ódio. De forma que, apesar dessas religiões possuírem permissão para as suas práticas em Alagoas desde 1990, ainda há o clima de receio e medo que leva muitos adeptos a permanecerem em silêncio, a não exercerem abertamente suas práticas religiosas com medo de repressão e de prejuízos sociais

Portanto, falar em racismo religioso é considerar que existe instituições, padrões e sujeitos que reproduzem as categorias de hierarquias as quais estabelecem a manutenção da ‘ordem social’, de repressões e imposições que buscam conservar estes privilégios sociais para um grupo que coloca como hegemônico, conforme critérios teológicos ou religiosos, mas também raciais (SANTOS, 2019).

Assim, quando professores(as) como Tiego e Eliane decidem problematizar o racismo religioso em suas aulas de História, além de realizarem o seu papel pedagógico de acordo com a Lei nº 10.639/03, também assumem uma posição que é política de enfrentamento do racismo e do imaginário social local que valoriza um determinado grupo e oprime outros. Se propõem a discutir História a partir da óptica das identidades marginalizadas, de possibilitar que alunos(as) brancos(as) tenham

experiências escolares com universos culturais diferentes dos seus, e que alunos(as) negros(as) possam se reconhecer nessa história como sujeitos legítimos da sua comunidade.

Percebemos que as questões problema que motivaram as práticas narradas pelos colaboradores(as) desta pesquisa giram em torno da estética, do corpo, da história, da ancestralidade e da religiosidade que configuram elementos importantes e formadores das identidades negras. Essas questões fazem parte da cultura escolar e das culturas que compõem o contexto que é contemporâneo à escola. Nos dizem que, se por um lado velhos problemas persistem e ainda encontram abrigo nos espaços públicos como a escola, por outro também indicam que temos mais professores(as) engajados(as) no sentido de uma educação antirracista. Talvez no futuro, quando esses estudantes rememorarem suas experiências escolares, em suas narrativas o destaque seja mais sobre como o(a) professor(a) e a escola foram importantes na construção de suas identidades étnicas, do que das situações de opressão sofridas no ambiente escolar.

4.3.2 Estratégias e materiais pedagógicos utilizados na educação das relações étnico-raciais

Para a desconstrução dos termos racistas e para a positivação da cor de pele negra e da autoidentificação dos(as) alunos(as), o professor Manoel decidiu realizar uma sequência didática. Inicialmente fez um levantamento com os(as) próprios(as) alunos(as) dos termos que eram utilizados com o intuito de ofender e machucar o(a) colega. Para isso pediu que cada um colocasse em um papel os termos que eles utilizavam quando buscavam ofender um colega, momento no qual identificou termos como “nego preto”, macaco, borracha de rodo, cabelo de bucha, entre outros. Todas essas expressões trazem conotação pejorativa em relação ao corpo negro, especialmente a cor da pele e o cabelo crespo, como discutido anteriormente. Com essas palavras o professor montou um painel para discutir com todos(as) as construções históricas, as implicações sociais desses termos e porque eles são utilizados para ofender especificamente as pessoas negras. Nesse sentido, o professor demonstrou que as palavras não são “isentas” de sentidos sociais e não são “ingênuas”, pelo contrário, elas estão relacionadas a processos históricos de

dominação e opressão de determinados grupos étnico-raciais sobre outros, ou seja, da população branca sobre os não-brancos. Essa abordagem se fundamenta na ideia de desnaturalização da linguagem e das palavras, ao relacioná-las às relações de poder presentes na história e na sociedade.

A partir dessa compreensão, o professor trabalhou a diversidade étnica brasileira e como ela foi construída ao longo de todo um processo histórico e social que remete inicialmente ao contato entre as matrizes indígena, africana e portuguesa-europeia na América. Para essa discussão utilizou trechos do livro *O Povo Brasileiro*, publicado em 1995, pelo antropólogo Darcy Ribeiro⁵¹. A intenção do professor foi a de proporcionar referenciais teóricos para que os(as) estudantes pudessem pensar os elementos que são constitutivos das diferenças étnicas no país, para que assim pudessem refletir sobre como eles mesmos estão inseridos nessa realidade social.

A partir da constituição da sociedade brasileira e da própria ancestralidade dos alunos(as), buscou historicizar os conceitos de “belo” e “feio”, problematizando a dimensão histórica e social na construção do “padrão de beleza”. Para isso, o professor sistematizou todos os traços estéticos e corporais que os(as) alunos(as) haviam atribuído como sendo “belo”, reproduzindo o padrão de beleza socialmente aceito ligado ao corpo branco e que se distancia dos seus próprios corpos. Assim, percebeu que estava ali umas das explicações que levava à baixa autoestima dos jovens.

Em seguida o professor provocou em sala uma reflexão no sentido de mostrar para os estudantes que aquele conceito de belo era uma invenção e uma construção histórico-social estabelecida pelos dominadores europeus a partir do período colonial como sistema de dominação e privilégio. No mesmo sentido, a ideia de “feio”, está ligada à uma representação construída como oposição ao branco e, portanto, como inferior e indesejado. Na sua leitura era necessário, portanto, aproximar os estudantes

⁵¹ Na obra o autor realiza um estudo sobre a formação étnica do povo brasileiro a partir da miscigenação entre indígenas, portugueses, africanos e posteriormente por imigrantes como (holandeses, franceses, japoneses, entre outros). Argumenta que a miscigenação é o fator central da diversidade cultural que caracteriza o povo brasileiro. Defende a tese de que a identidade de um povo é construída a partir dos elementos culturais que os distinguem dos demais. Assim, para o autor, a formação do povo brasileiro tem como base as três matrizes étnicas: indígena, europeia(portugueses) e africana. Essas matrizes são a base da formação de diferentes identidades brasileiras ou o que chama de *brasis* como forma de descrever a diversidade cultural do país. Lembra o autor que a miscigenação ocorreu por meio de um processo violento de dominação dos portugueses em relação aos indígenas e africanos. Destaca também que, nesse processo, se consolidou uma estratificação de classes responsável pela concentração das riquezas na mão de poucos, em detrimento de uma grande massa de pessoas pobres. Logo, diferente de Gilberto Freyre, para Darcy Ribeiro não vivemos nem uma democracia cultural, racial ou social.

de sua ancestralidade, da história local, dos traços culturais que compõem a sua comunidade.

Nesse contexto sentimos a necessidade de trabalhar a ideia de pertencimento e identidade, buscando trazer para a sala de aula os traços marcantes da comunidade, sua História e cultura, gestando um processo de autoidentificação em que os estudantes se assemelhassem com os seus antepassados, essa reflexão seria muito necessária, para romper com certos estereótipos e preconceitos que eles carregavam (Prof. Manoel, 2020).

A ideia do professor é que, assim, os(as) alunos(as) poderiam se reencontrar, no sentido de lançarem um novo olhar para si mesmos e para a sua ancestralidade, a partir do conhecimento da história da sua cidade e de sua gente, reforçando laços de pertencimento e fraternidade. Para isso o professor organizou, junto com a coordenação escolar, uma visita a uma das comunidades remanescentes de quilombo do município de Água Branca⁵², momento em que os(as) alunos(as) conversaram com os mais velhos e com os líderes quilombolas e perceberam que faziam parte daquela história ou possuíam parentes, amigos e conhecidos. Dessa forma, a proposta desenvolvida objetivou desconstruir valores preconceituosos na cultura escolar por meio do estudo da formação da sociedade brasileira e da histórica local, buscando reforçar o sentimento de autoidentificação e pertencimento por parte dos seus alunos.

A professora Cristina, através do seu projeto *Literatura Afrodescendente*, também buscou proporcionar aulas que contribuíssem para o enfrentamento da indiferença com a cor, a estética e a história negra entre os seus alunos. Para isso, optou por uma estratégia voltada para o estudo com viés literário a partir da leitura de obras de poetas e escritores(as) africanos e afro-brasileiros. Entre as obras trabalhadas estão *A cor da ternura* (Geni Guimarães)⁵³, *Negros da pele clara* (Sueli

⁵² O município de Água Branca/AL tem uma população de 20.422 pessoas, segundo o último censo demográfico do IBGE (2010). Em seu território estão localizadas 5 comunidades remanescente de quilombo certificada pela Fundação Cultural Palmares, que juntas somam cerca de 250 famílias. Para mais informações vide: <http://www.iteral.al.gov.br/gpaf/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas-de-alagoas/comunidades-quilombolas-de-alagoas>

⁵³ Importante poeta, escritora e militante negra autora de diversos contos, poemas e literaturas infantis. Suas obras discutem questões sociais e raciais no Brasil e busca a afirmação da afrodescendência. Em *A cor da ternura*, vencedora do Prêmio Jabuti, a autora narra um pouco da sua própria história através da protagonista Geni. Penúltima filha de uma família de oito irmãos, Geni percebe desde cedo o peso da cor negra dentro de uma sociedade racista e burguesa. Assim, Geni nos faz refletir sobre as situações vivenciadas por tantas crianças negras e pobres no Brasil. Apesar de tratar de questões que envolvem racismo e preconceito, a obra traz uma forte mensagem sobre como resistir com ternura às situações enfrentadas pelas pessoas negras em um país racista.

Carneiro)⁵⁴, *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (Eliane dos Santos Cavalleiro)⁵⁵. Além desses, fez uso de narrativa audiovisual com os vídeos *A menina bonita do laço de fita* (Ana Maia Machado)⁵⁶ e *Mulata que nunca chegou* (Nátaly Neri)⁵⁷, além do poema *Muleque* (Solano Trindade)⁵⁸. Essas obras foram trabalhadas em sala de aula, acompanhadas de rodas de debates sobre as discussões levantadas em cada uma delas.

Em seguida, a professora orientou a turma a realizar pesquisas sobre escritores(as), poetas e demais intelectuais negros(as) que discutiram ou discutem a temática étnico-racial no Brasil. Assim, a professora exercitou a representativa ao apresentar aos seus estudantes um pouco da vida e da obra de alguns intelectuais negros(as) reconhecidos socialmente no cenário nacional e internacional, como forma de inspiração para os seus estudantes. Outro aspecto dessa abordagem, reside no

⁵⁴ Reconhecida filósofa, escritora e ativista negra do movimento social negro brasileiro. É Doutora em Filosofia pela USP e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra. É considerada uma das pensadoras mais importante em torno do feminismo negro. Em 2004, para o jornal Correio Braziliense, a autora escreveu o texto *Negros da pele clara*, no qual discute como veículos de comunicação passaram a publicar fotos de pessoas negras com diferentes tonalidades de pele no intuito de desqualificar a política de cota racial nas universidades. Argumenta que uma das formas de agir do racismo é tentar aprisionar o outro em imagens fixas e estereotipadas, de forma que se nega as diferentes expressões da negritude. O texto pode ser encontrado em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>

⁵⁵ Pensadora negra e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Atuou como Coordenadora Geral de Diversidade e Inclusão Educacional, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação. Possui importantes trabalhos sobre o pluralismo e a diversidade no ambiente escolar. Na obra *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*, reúne textos de diferentes autores que discutem o racismo na educação e na escola. A obra busca contribuir com os(as) professores(as) no desenvolvimento de estratégias de combate ao racismo na educação escolar e na sociedade em geral. Atualmente é docente na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).

⁵⁶ É uma reconhecida jornalista, pintora, professora e escritora de obras infantis. Faz parte da Academia Brasileira de Letra (ABL). O audiovisual *Menina bonita do laço de fitas* é um curta metragem, dirigido por Diego Lopes e Claudio Bitencourt, adaptado do livro *hormônio* da autora. O filme conta a história de um coelho que se apaixona pela cor negra de sua vizinha e assim faz tudo para ficar igual a ela. A história aborda aspectos sobre a superação do racismo e do preconceito. Está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UHR8SXhQv6s>.

⁵⁷ Mulher negra, estudante de ciências sociais e youtuber (canal Afros e Afins). Em seus vídeos aborda temas como moda consciente, empoderamento e estética negra. *A mulata que nunca chegou* é o título da sua palestra para o TEDxSãoPauloSalon, no ano de 2016, com o tema *Mulheres que inspiram*. Na palestra, discute situações que vivenciou na infância até a idade adulta em torno dos olhares, identidades e expectativas projetadas pela sociedade sobre o seu corpo. Em um primeiro momento vista como uma menina feia, mas ao mesmo tempo como uma criança que se tornaria uma mulata atraente, em uma perspectiva que inferioriza e sexualiza o corpo da mulher negra. O vídeo está disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=02TBfKeBbRw>

⁵⁸ Solano Trindade foi um importante pintor, folclorista, cineasta, ator, teatrólogo e poeta negro. Dedicou a sua vida ao movimento negro e ao enfrentamento do racismo, tendo publicado diversos poemas voltados para a afirmação da negritude. Em seu poema *Muleque*, o autor ressignifica os adjetivos utilizados para descrever negativamente a estética negra, a partir de um olhar que percebe o belo e o amor na negritude. O áudio visual com o poema pode ser encontrado em: https://www.youtube.com/watch?v=_ni8Ke1E8VQ

fato de trabalhar as tensões étnico-raciais na História a partir da óptica de pessoas negras, trazendo o protagonismo da discussão para os grupos que são alvos do racismo.

A partir dessa pesquisa inicial⁵⁹, a professora organizou uma apresentação das biografias e das obras pesquisadas pelos estudantes, em um momento de conversação no qual a professora trouxe a relação daquelas discussões com o contexto nacional e local, com as implicações de ser negro(a) no sertão de Alagoas. Momento em que os(as) alunos(as) negros(as) puderam se posicionar e compartilhar o que sentiam sobre essa questão.

Fiquei surpresa com a colocação dos alunos, e o quanto grande parte deles se colocavam na discussão como sujeitos cansados dos estereótipos criados na sociedade, que os classificavam como: “moreno escuro”, “moreno claro” e tantas outras rotulações para driblar a chamada cor negra. Alguns relatavam o receio de ser negro, porque foram educados por uma ótica que o negro é algo pejorativamente ruim para ser aceito (Prof^a. Cristina, 2020).

A partir da biografia desses escritores e intelectuais, a professora selecionou alguns poemas que foram recitados na culminância do projeto, tais como o *Navio Negreiro* (Castro Alves)⁶⁰, *Me Gritaram Negra* (Victoria Santa Cruz)⁶¹, *Muleque* (Solano Trindade) e *Sou Negro* (Luiz Silva)⁶². Além da confecção de murais com as informações da história e da obra dos escritores selecionados que serviram de material

⁵⁹ Entre as pesquisas realizadas pela turma estavam personalidades como Domingos Caldas Barbosa, Manuel Inácio da Silva Alvarenga, Antônio Gonçalves Dias, Joaquim Maria Machado de Assis, José do Patrocínio, João da Cruz e Souza, Afonso Henriques de Lima Barreto, Lino Guedes, Castro Alves, Nadine Gordimer, Paulina Chiziane, Chimamanda Ngozi Adichie e Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos (Pepetela), Nelson Mandela, Francisco Solano Trindade, Victoria Santa Cruz e Luiz Silva (Cuti).

⁶⁰ Foi um importante poeta brasileiro, que abordou as injustiças do seu tempo e foi uma importante voz no movimento abolicionista do século XIX, ficando conhecido como o Poeta dos Escravos. O poema *Navio Negreiro*, publicado em 1869, é considerado um dos mais importantes trabalhos da literatura brasileira. No poema, o autor expressa a violência com que africanos(as) foram capturados(as) e enviados(as) em navios negreiros para o trabalho escravo, especialmente na América. A obra está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>

⁶¹ Foi uma importante coreógrafa, estilista, folclorista, poeta, cantora e professora universitária afro-peruana. Foi responsável pela fundação da Companhia Teatro e Danças Negras do Peru responsável pela consolidação das bases da dança e do teatro negro no país. O poema *Me Gritaram Negra*, conta uma história de como o racismo age para inferiorizar e afetar a autoestima da população negra, e da importância da afirmação da negritude, da sua estética e identidade como forma de resistência. O poema está disponível em: <https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>

⁶² Reconhecido como um dos mais importantes poetas negros da atualidade, Luiz Silva, conhecido como Cuti, é também escritor, dramaturgo e Doutor em Literatura Brasileira pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Em seu poema *Sou negro*, o autor busca desconstruir as representações racistas que inferiorizam a estética negra ao passo que afirma veementemente o orgulho de sua negritude. O poema pode ser encontrado em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/214-a-cor-da-diferenca-uma-leitura-dos-poemas-de-cuti-critica>

de apoio para apresentação da turma para toda a comunidade escolar. Além disso, foi organizado um desfile chamado de “A Beleza Negra”, em que alguns alunos(as) puderam ter na escola um espaço para apresentar de forma positiva a sua negritude. Dessa forma, a professora buscou trabalhar a história e a ancestralidade da estética negra para o empoderamento dos estudantes(as) a partir do estudo das obras e das biografias dessas personalidades que são reconhecidas na história do enfrentamento do racismo.

A prática narrada pelo professor Tiego também se desenvolveu dentro do contexto de um projeto da escola. Nesse caso, trata-se de uma estratégia pedagógica para trabalhar o racismo religioso com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental. O professor nos conta os desafios para adequação da linguagem e para o trabalho de forma sensível com a faixa etária das crianças. Logo, decidiu partir dos conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) utilizando uma estratégia para identificar as impressões imediatas dos estudantes em relação às religiões afro-brasileiras.

[...] a primeira intervenção foi a “Chuva de Ideias”, distribuí papeizinhos e pedi que eles escrevessem a primeira palavra que vinha à mente quando eles pensavam nas Religiões Afro-Brasileiras. Essa atividade aparentemente simples, além de exercitar o raciocínio e a escrita dessas crianças, ela ainda parte de seus conhecimentos prévios sobre o assunto e até quando eles não conseguem entender o que são as ditas Religiões Afro-Brasileiras e, portanto, não conseguem escrever nada, isso se configura em um dado, que seria evidência de um apagamento dessas religiões da memória coletiva. Logo começaram a vir os termos escritos por eles que foram muito carregados de estigmas como, “macumba”, “magia negra”, “mau”, “tambor” etc (Prof. Tiego, 2020).

Diante desse levantamento, o professor decidiu trazer os termos para discussão, demonstrando como eles estavam imersos em um olhar preconceituoso e eurocêntrico sobre a complexidade da religiões afro-brasileiras. Nesse sentindo, problematizou a *macumba* como um termo utilizado, no contexto das religiões afro-brasileiras, para nomear alguns instrumentos musicais, como o reco-reco encontrado no samba e no pagode que constituem estilos musicais que fazem parte do cotidiano dos(as) alunos(as) e de suas famílias. Assim, o professor cria estratégias de aproximação dos elementos que compõe o universo das religiões afro-brasileiras com o cotidiano dos estudantes, fazendo frente ao “apagamento” histórico ao qual foram submetidos pelo racismo religioso.

Achei essa experiência curiosa porque depois desse momento eles começaram a corrigir uns aos outros, quando alguém deixava escapar e falava “macumba” na sala de aula tinha sempre umas duas ou três

crianças que diziam bem alto “macumba é um instrumento musical!” ou mesmo corrigiam-se (Prof. Tiego, 2020).

Em seguida utilizou vídeos de “crianças de terreiro”, com o objetivo de desconstruir estereótipos e preconceitos corriqueiros no imaginário popular, para que os seus estudantes pudessem perceber que aquelas eram crianças assim como elas. Assim, o professor propôs uma atividade escrita em torno de algumas questões, tais como: “as crianças do vídeo estavam felizes em seus espaços religiosos? E os próprios estudantes são felizes em seus próprios espaços religiosos?”

Bem, eu sei que a ideia de felicidade é subjetiva, mas foi a abstração mais simples que encontrei para gerar um critério de comparação que evidenciasse a possibilidade de igualdade de bem-estar que diversos espaços religiosos ou não, podem oferecer às crianças desestigmatizando o olhar sobre o espaço de terreiro (Prof. Tiego, 2020).

Em um terceiro momento, o professor adaptou uma matéria jornalística do ano de 2015, que trata da violência sofrida por uma menina candomblecista que ao sair do seu terreiro foi atingida na cabeça por uma pedra lançada por um fanático religioso, para tratar sobre intolerância religiosa e como ela pode levar a situações de violência. Nesse sentido, o professor desenvolveu estratégias pedagógicas para trabalhar processos de identificação que estejam de acordo com o público da aula: crianças. Assim, as crianças, em sua narrativa, também são sujeitos históricos imersos na dinâmica social da qual fazem parte, neste caso o contexto do sertão alagoano. Além disso, buscou proporcionar situações pedagógicas para que as crianças também possam repensar conceitos, noções e representações do mundo social a partir de experiências do universo infanto-juvenil. Se essas mesmas crianças, dentro do seu contexto social, familiar e escolar já reproduzem algumas das representações estigmatizadas e racistas em relação às religiões de matriz africana, é necessário que a escola e a aula de História funcionem no sentido de trabalhar essas dimensões no espaço escolar desconstruindo-as desde cedo.

Após a leitura da matéria jornalística, o professor discutiu com a turma sobre aquele caso de violência e como ele estava relacionado ao racismo religioso e às representações racistas que “demonizam” os Orixás. Para desconstruir essas representações optou por uma prática pedagógica lúdica voltada para o conhecimento das características e dos significados dos Orixás por meio do que chamou de “Jogo dos Arquétipos”

[...] consiste em 16 discos, cada um está pintado com as cores dos Orixás, portanto são bem coloridos, na face de baixo está o nome de um Orixá correspondente as cores do disco, e na face de cima está um conjunto de características que fazem parte do arquétipo do Orixá correspondentes ao disco, eles são colocados no chão e todos leem e ficam em cima do disco que tiver as qualidades que a criança mais se identifica posteriormente peço para todos e todas desvirarem os discos e formarem grupos das crianças que escolheram discos em comum (Prof. Tiego, 2020).

Nesse sentindo, as crianças escolheram os discos que representavam um Orixá com características com as quais se identificavam, buscando assim quebrar a indiferença e o preconceito que elas pudessem ter com os símbolos das religiões afro-brasileiras ao conhecer os seus significados na perspectiva de dentro da religião. Em seguida o professor explicou o conceito de cada Orixá dentro da perspectiva dessas religiões, momento em que percebeu o interesse das crianças com os símbolos e as indumentárias coloridas e múltiplas que constituem as representações imagéticas dos Orixás.

Essa proposta pedagógica além de proporcionar um ensino voltado para o conhecimento da diversidade cultural brasileira e para a história e cultural afro-brasileira, como previsto em lei, propõe um ensino a partir de narrativas que partam da óptica das religiões afro-brasileiras. Assim, o professor proporciona um ensino com contranarrativas antirracistas que permitem que os(as) alunos(as) possam desconstruir suas representações estigmatizadas e racializadas em torno dessas histórias e dessas religiões. Logo, não é somente uma estratégia para a “tolerância” da diversidade, mas para o (re)conhecimento dessas identidades raciais e religiosas como formas legítimas de existências que perpassa conscientemente pela a desconstrução dos estigmas construídos historicamente como forma de “apagamento” e inferiorização das culturas e histórias africanas e afro-brasileiras. Logo, na fala do próprio professor, suas aulas possuem propósitos antirracistas e decoloniais.

Em um quarto momento, elaborou um painel iconográfico para discutir com a turma as diferenças e as semelhanças entre os deuses nórdicos, greco-romanos e os Orixás (a partir de representações imagéticas desses deuses e dos Orixás), buscando problematizar porque alguns símbolos encontrados em ambas as representações possuem conotação negativa para um e positiva para outro. Nas palavras do professor: “[...] exemplo disso é o tridente, que nas mãos de Poseidon é símbolo de força, e nas

mãos de Exu é um símbolo demoníaco, então se nós não negativamos Poseidon por carregar um tridente então, porque negativamos o tridente de Exu?”

Essa proposta pedagógica está voltada para desnaturalização dos preconceitos, ao mostrar que eles são socialmente construídos e afetam determinados grupos sociais em detrimento de outros. Na avaliação do professor, após essa intervenção pedagógica, ele pode observar ao longo do restante do ano que os(as) alunos(as), de forma espontânea, passaram a corrigir uns aos outros quando alguém utilizava a palavra “macumba” em seu sentido racista. Ora, se os(as) alunos(as) do 4º ano foram capazes de entender as representações negativas e preconceituosas em relação às matrizes afro-brasileiras, eles(as) também podem (re)aprender os seus significados culturais e religiosos em uma perspectiva antirracista.

Por fim, a turma elaborou frases antirracistas, a favor da liberdade religiosa, que foram penduradas em um “varal da sala”. Essa estratégia didática foi utilizada com o propósito de expor e valorizar as aprendizagens dos(as) alunos(as) ao fim da sequência didática. A exposição e a socialização dos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes é um importante instrumento no processo de aprendizagem. Além disso, o “varal da sala” possibilita a troca de mensagens, de saberes, de sentidos e sentimentos provocados pelo que foi aprendido com aquela prática pedagógica. Ao expor os trabalhos, os(as) alunos(as) estão comunicando para a turma, para alunos(as) de outros horários que utilizam a sala, e para toda a comunidade escolar a sua nova relação com objeto estudado, o que é muito importante para a formação da identidade de cada aluno(a) e da relação que mantém com a escola.

A professora Eliane também desenvolveu a sua prática dentro do contexto de um projeto da escola. Contou com a participação de estudantes de graduação em História da UFAL/Sertão que faziam parte do PIBID/UFAL⁶³. A prática narrada foi realizada com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública delmirense. A proposta de intervenção didática foi sugestão dos bolsistas do PIBID que nesse ano tinha como tema do programa o projeto intitulado *História da África e Cultura Afro-brasileira na escola: interações éticas e estéticas*. Dentro dessa temática, decidiram desenvolver uma sequência didática para o estudo das Religiões Afro-brasileiras. Essa proposta foi apresentada para a gestão escolar que prontamente a aceitou.

⁶³ A professora Eliane foi professora supervisora do PIBID/UFAL no ano de 2014.

Assim, para iniciar a execução do projeto, a professora dividiu a turma em grupos a partir de subtemas como: a origem do Candomblé, os Orixás, a origem da Umbanda, as religiões afro-brasileiras nas manifestações artísticas e a intolerância religiosa no Brasil. Cada grupo realizou pesquisas bibliográficas sobre o seu tema. Em seguida, organizou uma visita, após a escola pedir autorização dos pais e responsáveis⁶⁴, ao terreiro de candomblé da Mãe Érica de Oxóssi, localizado no centro da cidade, para que os(as) alunos(as) pudessem conversar e aprender sobre a religião a partir da escuta de praticantes, dos seus saberes e perspectivas como candomblecistas. Assim, a professora privilegiou uma experiência escolar que buscou quebrar barreiras e estigmas, e proporcionar interações com o espaço religioso, os seus símbolos, significados e sentidos. A visita ao local permite uma experiência mais completa com o uso dos diferentes sentidos, isto é, o ver, ouvir, tocar e sentir aquele espaço, aqueles sujeitos e aquela existência.

A professora realizou a culminância do projeto dentro da Mostra Cultural da escola que nesse ano teve como tema *Africanidade – As Manifestações Culturais Afro-brasileiras* e foi trabalhado por toda a comunidade escolar. Nesse caso, a turma ficou responsável pela montagem de um *stand* com os símbolos e elementos que fazem parte de um terreiro de candomblé e que foram estudados durante as etapas anteriores da pesquisa. A Mostra Cultural, que foi aberta para toda comunidade escolar e sociedade delmireense, contou com as apresentações orais dos estudantes da turma que apresentaram um pouco do que aprenderam ao longo do projeto. O *stand* funcionou nos horários da manhã e da tarde durante os dias da realização da Mostra Cultural da Escola. A professora nos conta que, apesar de alguns visitantes mostrarem um pouco de resistência, a maior parte do público foi receptivo e aos poucos foi se interessando em conhecer mais sobre as religiões afro-brasileiras.

Na avaliação da professora, os participantes da pesquisa puderam aprender mais sobre o tema, desconstruindo as representações negativas que foram construídas ao longo de suas vidas. Além disso, ao apresentar para a outros alunos e para a comunidade escolar, eles também se colocam como sujeitos que contribuem no enfrentamento do racismo religioso todas as vezes que compartilham esses saberes aprendidos na escola com os seus amigos, família e pessoas da sua comunidade.

⁶⁴ A professora se questiona se seria necessário também pedir autorização dos pais e/ou responsáveis caso o seu projeto visitasse uma Igreja Cristã, por exemplo.

As narrativas dessas práticas docentes nos ajudam a compreender como os(as) professores(as) autores(as) das mesmas pensam a sua própria atuação profissional, como mobilizaram saberes da sua formação, bem como saberes do trabalho e de outros espaços não escolares, que também são formativos de suas subjetividades. Nos confidenciam suas estratégias para lidar com situações singulares e inesperadas, que exigem um exercício teórico na produção de repostas para esses dilemas. Assim adaptam, mobilizam, inventam e reinventam estratégias para o exercício da sua profissão e para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Nesse movimento, produzem saberes que são próprios das suas experiências como professores(as) da Educação Básica e que devem ser vistos como conhecimentos legítimos para a compreensão do ensino de História, por isso mesmo precisam ultrapassar os muros das escolas.

4.3.3 Obstáculos, desafios e possibilidades para a educação das relações étnico-raciais

Dedicamos um capítulo deste trabalho para discussão do processo paulatino de consolidação da legislação educacional antirracista ao longo das últimas décadas. Essa legislação integra um conjunto de normais, leis, parâmetros, diretrizes e orientações para a educação das relações étnico-raciais. No entanto, a despeito dos aparatos legais, o racismo presente na história e na sociedade brasileira reflete em subjetividades racializadas e, conseqüentemente, no racismo institucional. Este reconhecimento é fundamental para compreendermos a dimensão do desafio de propor uma educação antirracista em um país em que a ordem social é fundada a partir dos conceitos de raça e racismo (ALMEIDA, 2018). Diante disso, uma postura antirracista exige o enfrentamento de situações e obstáculos colocados pelas subjetividades e instituições racializadas. É diante desse quadro que devemos ler as narrativas dos(as) professores(as) sobre os obstáculos que enfrentaram e enfrentam no trabalho com a educação das relações étnico-raciais.

Para o professor Manoel, já no início da sua atuação profissional no ano de 2014, ele teve que se deparar com uma escola ainda hegemonicamente eurocêntrica: “[...] percebi que o ensino e os métodos tradicionais ainda estavam impregnados na instituição. E ao ter contato com os alunos, percebi que estereótipos e termos pejorativos imperavam entre eles.” (Prof. Manoel, 2020). A fala do professor reforça a

compreensão de que mesmo com o avanço da legislação brasileira e da superação da racionalidade científica que justificou a ideia de hierarquia racial, a escola e o ensino ainda continuam a perpetuar tais valores e saberes, demonstrando dificuldade em implementar um ensino antirracista e de acordo com o conhecimento acadêmico atual (GOMES, 2020).

A professora Eliane compartilha desse sentimento quando diz que:

Percebemos que a cada dia discutir sobre educação para relações étnico-raciais se faz necessário. Temos uma lei de 2003, que até hoje vem sendo empurrada, apesar de sua obrigatoriedade. A mesma deve ser implantada nas escolas públicas e privadas de ensino fundamental e médio, mas infelizmente isso não ocorre na sua totalidade. Vemos nos ambientes escolares a reprodução e produção de atitudes racistas, discriminatórias, excludentes e intolerantes, muitas vezes pelo fato das escolas não se posicionarem diante de determinados fatos que ocorrem no seu dia a dia e são tidos como normais, fazendo com que práticas de segregação passem a existir em espaços onde deveria haver discussões e implantação de ações que venham a combater todas essas práticas (Prof^a. Eliane, 2020).

A fala da professora chama a atenção para a importância da lei na pressão pelo desenvolvimento de atividades pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais por parte das instituições escolares e professores(as). Em outras palavras, nos diz que mesmo com toda uma legislação a níveis federal, estadual e municipal a implementação de uma educação democrática e antirracista parece caminhar lentamente, e que esse cenário seria ainda pior se não houvesse essa obrigação legal.

Para a professora Cristina:

Com essas leis de incentivo à inclusão da cultura negra na sala de aula, conquistadas mediante a luta desses movimentos, educadores teriam a chance de colaborar para desconstruir essas visões estereotipadas, cooperando na formação de cidadãos críticos, que objetivem promover uma verdadeira democracia social. Sou parte dessa demanda de educadores, porém, para fazer esse trabalho justo e necessário, preciso driblar certos percalços, como a ausência de material didático para com a temática das relações étnico-raciais e uma formação defasada nessa área (Prof^a. Cristina, 2020).

Consideramos essa fala bastante pertinente, pois traz na própria perspectiva de uma professora que tem para si a preocupação para um ensino antirracista e democrático, o reconhecimento de que isso exige a produção de materiais pedagógicos e formações iniciais e continuadas para o trabalho na perspectiva da educação das relações étnico-raciais. São preocupações compartilhadas por todos(as) os(as) professores(as) desta pesquisa.

Para tanto, se faz necessário que a escola se torne espaço de desconstrução e reconstrução de saberes afro-brasileiros, onde possam proporcionar aos professores formações que desenvolvam ações constantes e permanentes de modo a capacitá-lo a lidar com tal problema, visto que superar o racismo não é uma questão única e exclusiva das pessoas negras, mas se constitui uma responsabilidade e dever de todo cidadão brasileiro (Prof. Manoel, 2020)

[...] o professor depende de condições para executar seu papel, surgindo neste momento a importância da pesquisa, da discussão, para a construção desta educação que venha combater com todas as possibilidades possíveis qualquer forma de racismo, preconceito e discriminação (Profª. Eliane, 2020).

As narrativas nos confidenciam outros obstáculos, tais como: escolas que só desenvolvem atividades pedagógicas no mês de novembro em decorrência do dia da consciência negra; o receio de sugerir atividades interdisciplinares relacionadas a cultura africana e afro-brasileira por medo de rejeição dos colegas de trabalho; a falta de recursos financeiros para o desenvolvimento de materiais alternativos, levando os(as) professores(as) a arcarem, junto aos(as) estudantes, com os custos da confecção de materiais; o receio da reação de gestores, colegas e dos pais e mães.

Além disso, temos que levar em consideração as dificuldades de executar intervenções pedagógicas como essas, um dos obstáculos por excelência é o racismo, ele é um sistema organizado, dessa forma todas as estruturas da sociedade estão amalgamadas por ele, esse conceito de racismo muito bem analisado pelo Prof. Dr. Silvio Almeida em seu livro *Racismo Estrutural* (2019) nos demonstra como as operações do racismo acontecem a partir das estruturas sociais. Extrapolando seu nível individual e institucional, o racismo gere uma relação estreita com a política, o direito, a economia e a ideologia. Ter uma sociedade estruturalmente racista também implica em que as práticas de segregação e discriminação racial se naturalizem gerando falta de empatia em relação à população que é alvo dessas violências. (Prof. Tiego, 2020)

O reconhecimento destas dificuldades assume dimensões de denúncia, crítica, cobrança, da preocupação com uma educação antirracista. As falas dos(as) professores(as) trazem também uma autocrítica e o reconhecimento de que possuem responsabilidades profissionais e pessoais para o enfrentamento do racismo e a construção de uma sociedade democrática.

Para o professor Tiego, por exemplo:

[...] para superar esses desafios nós nos munimos de táticas para implementar uma prática de ensino antirracista, decolonial que busque a formação de equidade entre os cidadãos, cabe aqui dizer que nós não podemos abraçar o mundo com as duas mãos, ou seja, o trabalho que desempenhamos é de formiguinha por isso usamos táticas que mesmo pequenas em relação ao tamanho desse problema, ainda sim se mostram necessárias para desconstrução a nível capilar desses

estigmas que afetam nossa sociedade desde o período colonial até a atualidade (Prof. Tiego, 2020).

As narrativas também nos revelam dados animadores como o apoio que receberam de suas coordenações em alguns dos seus projetos, a parceria com a universidade, a receptividade da comunidade religiosa afro-brasileira local, e a postura aparentemente cada vez mais aberta de alunos(as) para o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira. Corroboramos com a afirmação de Gomes (2020), para o qual há uma mudança, ainda que gradual e um ritmo diferente para cada sujeito, perceptível na cultura profissional da docência em História no sertão alagoano, que caminha cada vez mais para uma consciência política, cultural e profissional da importância da educação das relações étnico-raciais e da implementação da legislação antirracista. Para o autor essa mudança é lenta e envolve a ação de diferentes sujeitos e instituições, perpassando pela normatização pedagógica, as mudanças nos currículos universitários que implicam na formação de professores(as), e a atuação de ativistas e instituições culturais negras. Segundo Gomes, no caso do sertão e das licenciaturas ofertadas na UFAL/Sertão, essas mudanças são mais intensas nos(as) professores(as) formados em Licenciatura em História (GOMES, 2020).

4.3.4 O que faz de uma aula significativa na perspectiva de professores(as) de História da Educação Básica do alto sertão alagoano

Se assumirmos que os(a) professores(as) da educação básica em sua atuação profissional mobilizam saberes plurais (TARDFI, 2008) para a realização do seu trabalho, que refletem sobre sua própria prática, que desenvolvem estratégias para lidar com situações que são próprias de uma turma ou de um aluno(a) específico(a), ou seja, que lidam com realidades que são próprias da educação básica e que dizem respeito a esse trabalho (NÓVOA, 1992, 2009, 2019), devemos também dar espaço para que esses professores(as) nos digam, a partir de suas perspectivas e diante de suas realidades de trabalho, o que faz de uma aula de História significativa. Em outras palavras, como avaliam e entendem as suas próprias práticas.

Em sua narrativa autobiográfica, refletindo sobre o impacto e os resultados da sequência didática realizada, o professor Tiego nos diz:

Eu penso que essa experiência foi de alguma forma marcante para essas crianças que aprenderam ao longo do processo conhecimentos que não estavam necessariamente nos conteúdos conceituais da

proposta, mas também a respeitar e ter um pouco de empatia sobre outros indivíduos que fossem diferentes deles. E também me marcou, as crianças me surpreenderam, enfrentei certa resistência por parte dos estudantes no início, mas ao longo do processo, elas foram levando com naturalidade os elementos das tradições afro-religiosas e avalio que em algum nível consegui construir um diálogo saudável que me levasse junto com essas crianças a uma encruzilhada epistemológica em que nós atravessamos a experiência e a experiência nos atravessou (Prof. Tiego, 2020).

O professor faz uma autocrítica em torno dos limites de suas aulas para o enfrentamento do quadro estrutural do racismo. Entende que essa luta deve ser travada em múltiplas frentes, mas reconhece o protagonismo fundamental da educação e do seu trabalho na construção de uma sociedade democrática. Apesar de ainda estar concluindo a graduação, como homem negro e candomblecista, possui um olhar amplo para a dimensão da dinâmica étnico-racial no país. Em seu entendimento sua aula de História se configura como “significativa” por contribuir para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, por objetivar mudar comportamentos e atitudes dos(as) alunos(as) diante das diferenças, mas também é significativa porque muda a si mesmo enquanto profissional.

A leitura de que o ensino de História é capaz de intervir nas subjetividades dos estudantes e mudar comportamentos, isto é, construir novas atitudes diante da diversidade é também uma avaliação feita pelo professor Manoel. Em uma reflexão sobre a sua prática escolhida como significa para compor a documentação narrativa, ele nos diz que:

O resultado foi muito satisfatório, pois as atividades trabalhadas, a visita à comunidade quilombola, pôde possibilitar aos alunos uma nova forma de tratamento e respeito entre eles, amenizando assim, o uso de frases racistas com seus colegas, e passa a ter uma melhor relação consigo mesmo. [...] Os alunos em seus relatos chegaram a pedir desculpas aos seus colegas pelos insultos racistas, por não conhecerem a origem e o significado dos termos que usavam para ofender o colega, como também não tinham noção do quanto aquilo poderia afetar a vida do colega (Prof. Manoel, 2020).

O professor Manoel também compartilha a visão do professor Tiego de que o racismo é arraigado na ordem social brasileira e que o seu enfrentamento depende de um amplo esforço e isso perpassa pela educação e pelo seu trabalho como professor de História.

Para a professora Eliane:

Falar sobre Religiões de matriz africana foi um desafio, visto que devemos ter todo um cuidado para não gerar nenhum desconforto

entre os envolvidos, sempre respeitando e preservando os princípios e a integridade religiosa de todos, infelizmente o preconceito é demonstrando de forma escancarada em certas situações, mas com o passar do tempo o *stand* foi um dos mais prestigiados, vários visitantes que por ele passaram se encantaram com o material exposto e o domínio e propriedade dos alunos ao apresentarem, de maneira que consideramos o resultado final como satisfatório, pois foi possível observar uma boa receptividade da maioria dos alunos, docentes e visitantes ao exporem e verem a explanação destes trabalhos de forma dinâmica e informativa (Prof^a. Eliane, 2020).

Essa fala nos revela parte da resistência, ainda diante da legislação antirracista, que professores(as) de História precisam enfrentar por parte da própria comunidade escolar, para o trabalho da história e cultural africana e afro-brasileira. No entanto, ainda que diante desse cenário, a professora entende que sua prática docente foi capaz de fazer frente a essas resistências e em alguma medida desconstruir preconceitos.

A professora Cristina também avalia a sua prática como significativa, pois entende que foi capaz de fazer com que seus alunos(as) tivessem orgulho de se autoidentificar com a cor de sua pele e com sua ancestralidade negra.

Enfim, chegou o dia da apresentação, todos estavam animados e os alunos não só se empenharam na arrumação como deram um *show* na apresentação, vi meninas recitando poemas como se os vivenciassem, elas falavam com orgulho de serem e fazerem parte de um Brasil negro (Prof^a. Cristina, 2020).

Assim, em sua concepção, uma aula de História significativa é aquela que consegue estimular os(as) alunos(as) a refletirem, questionarem e agirem sobre as suas realidades sociais. Resulta, portanto, no desenvolvimento de habilidades cognitivas de leitura da estrutura social, mas também de uma postura crítica e ativa diante da realidade. Talvez essa concepção seja também reflexo da leitura que a professora faz sobre sua própria responsabilidade enquanto professora de História, isto é, proporcionar um ensino que contribua para a qualidade de vida de seus alunos(as).

Os(as) professores(as) colaboradores(as) compartilham o reconhecimento da importância das aulas de História para o enfrentamento do racismo, para a desconstrução de preconceitos e para o empoderamento da história, estética e identidade negra pelas crianças pretas, mas também pelo reconhecimento e respeito por parte das crianças brancas. Compartilham também a compreensão de que suas

aulas de História possuem limitações: nem sempre atingem todos(as) os(as) alunos(as) ou não alcançam todos os seus objetivos. Entendem a necessidade de formação continuada que contribua para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Enfrentam obstáculos materiais e culturais para tratar de temas considerados sensíveis para as mentalidades e instituições racializadas. Mas ainda assim, diante desse contexto, se esforçam profissional e pessoalmente para o avanço de uma educação antirracista.

Suas práticas são significativas porque contribuem para desconstruir preconceitos, desnaturalizar representações racistas, desestabilizar as relações de poder, empoderar crianças e jovens pretos(as) sertanejos(as) que estudam na escola do sertão alagoano. Suas aulas permitem em alguma medida que alunos(as) negros(as) e brancos(as) possam estudar juntos as histórias, as culturas, as religiões, as estéticas e as identidades que foram marginalizadas pelo projeto homogeneizador e racista da modernidade e que reflete ainda hoje na estrutura racista que privilegia os brancos e oprime as populações negra e indígena no Brasil. Assim, participam da construção de novas subjetividades e atitudes voltadas para relações étnico-raciais mais democráticas.

O esforço desses(as) professores(as) deve ser sistematizado, organizado, socializado e tornado público como um saber legítimo em torno do ensino de História para a educação das relações étnico-raciais. Devem ganhar espaço, induzir discussões, estimular novas práticas, colocar em contato experiências e assim constituir uma rede de professores(as) que buscam consolidar uma educação antirracista. Este trabalho, em colaboração com os(as) professores(as) narradores(as), constitui, sobretudo, um esforço nesse sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: da pesquisa à proposição didática

A partir do estudo da legislação antirracista no ensino de História e da análise das narrativas de professores(as) de História na escola do sertão alagoano, guardadas as limitações já discutidas neste trabalho, observamos que há um avanço notável no desenvolvimento de aulas de História que partem de lugares contra-hegemônicos para o enfrentamento do racismo à luz dos objetivos da Lei nº 10.639/03.

Sabemos que a escola e a disciplina de História escolar ainda mantêm fortes traços da modernidade e do eurocentrismo, porém destacamos que cada vez mais

estão sendo tensionados pelas mudanças na legislação, no currículo e nas práticas pedagógicas. Isso nos fornece evidências para dimensionarmos o impacto das políticas afirmativas, da expansão das universidades públicas, da formação de professores(as) negros(as) e não negros(as) sensíveis à temática étnico-racial e que atuam seja no Ensino Superior ou na Educação Básica, na mudança da escola, do ensino de História e da sociedade sertaneja alagoana.

Essas políticas que avançam de forma lenta, mas gradual, chegam à sala de aula com o objetivo de formar novas subjetividades e identidades de crianças e jovens que estão tendo acesso a perspectivas antirracistas, com a expectativa de que assim possamos produzir novos códigos culturais voltados para relações democráticas da diversidade. No entanto, precisamos, especialmente em um momento de avanço do conservadorismo e da extrema-direita política na sociedade brasileira, reforçar a defesa pela manutenção de todo o conjunto de ações que compõe a política antirracista no país.

As narrativas dos(as) professores(as) nos demonstram que, apesar das dificuldades institucionais, formativas, de recursos e materiais pedagógicos, é possível vislumbrar possibilidades, iniciativas, estratégias e respostas para a prática da educação das relações étnico-raciais em uma perspectiva contra-hegemônica, a partir de sujeitos e temas marginalizados. Suas narrativas nos instigam a pensar possibilidades para o ensino de História nas perspectivas do interculturalismo crítico e decolonial (WALSH 2005, 2010). Suas práticas pedagógicas contribuem para a desconstrução de estereótipos, para a problematização de estigmas, o questionamento das relações de poder, e para a desnaturalização de conceitos como belo e feio, bom e mal, que estão carregados de códigos racistas que produzem e reproduzem hierarquias sociais e que mantêm os privilégios dos brancos sobre os não brancos. Nos permitem vislumbrar abordagens históricas no sentido de desconstrução desses estigmas, falas, comportamentos e atitudes racistas.

Esses(as) professores(as), com suas práticas, atuam no confronto da estrutura narrativa eurocêntrica da modernidade ao denunciar e problematizar as suas estratégias de dominação pela homogeneização cultural, dos seus símbolos, das suas imagens ligadas à ideia do universo do homem branco, europeu, cristão e heteronormativo como único legítimo. Consideramos que essas práticas docentes

representam um ensino de História antirracista cada vez mais presente nas escolas do sertão alagoano (GOMES, 2020).

Suas narrativas também nos revelam uma abordagem pedagógica voltada para que os(as) alunos(as) experimentem a diversidade, se comuniquem, troquem informações e conhecimentos, ou seja, que se reconheçam a partir da interação (CANDAU, 2010) com as diferentes formas de ser, pensar e existir (WALSH, 2005). Tratando-se de uma sociedade racista em que o universo branco é dominador e oprime os demais, o foco de suas práticas recai no enfrentamento dessa hierarquia pelo (re)encontro com as identidades negras a partir de suas ópticas, o que fundamenta a escolha das estratégias didáticas a partir das histórias, religiosidades, estéticas e culturas negras existentes na região e no país.

O nosso grupo de Documentação Narrativa foi composto por professores(as) com um perfil específico: são jovens negros(as), formados(as) em Licenciatura em História em uma instituição pública de ensino superior nascida 7 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03 e que trabalha com componentes curriculares voltados para a discussão étnico-racial além de contar com a atuação de grupos de cultura, pesquisa e extensão em torno dessa temática. São profissionais reconhecidos pelos pares como professores(as) que trabalham com a educação das relações étnico-raciais. Logo, entendemos que há uma mudança na cultura profissional da docência em História no alto sertão alagoano no reconhecimento da importância política e profissional da implementação da legislação antirracista (GOMES, 2020), mas não podemos dizer, ainda, que essa seja uma realidade compartilhada por todos(as) os(as) professores(as) da região.

As narrativas dos(as) professores(as) de História registradas nesta pesquisa nos possibilitaram a organização de um *Diário de bordo de práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano*. Trata-se de um material de apoio pedagógico destinado especialmente aos(as) professores(as) de História que desejam conhecer sobre as experiências pedagógicas de outros(as) professores(as) da educação básica que estão desenvolvendo estratégias para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Destacamos que também é um material que busca a aproximação entre o que faz o(a) professor(a) em sala de aula e toda a comunidade escolar. Assim, realizamos um esforço no sentido de criar estratégias de diálogo entre profissão e sociedade. Além disso, esperamos que esse material seja

utilizado por pesquisadores(as) de ensino de História, para que tenham acesso ao que pensam, fazem, dizem e sentem os(as) professores(as) que são chamados a aplicar os projetos e currículos educacionais.

O material didático está estruturado da seguinte forma: 1) introdução; 2) Ensino de história e relações étnico-raciais no sertão alagoano; 3) orientações às secretarias de educação, gestores(as), coordenadores(as) e professores(as) para organização de grupos de documentação narrativa; 4) coletânea de textos narrados pelos professores(as) narradores(as); 5) considerações finais.

Na introdução, apresento a minha trajetória acadêmica e profissional, a motivação para o desenvolvimento desta pesquisa bem como os referenciais teóricos-metodológicos que fundamentam a minha escolha. Também apresento ao leitor o nosso posicionamento em defesa de uma aula de História na perspectiva multi/intercultural crítico.

Ensino de história e relações étnico-raciais no sertão alagoano, é a parte em que apresento o contexto do ensino de História no município de Delmiro Gouveia-AL. É nesse cenário que se formou grande parte da minha subjetividade pessoal e profissional e que implicou diretamente na escolha do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História e da pesquisa que desenvolvemos dentro do mesmo. Assim, apresentamos um pouco da história do município, de sua gente, bem como as leis estaduais e municipal que constituem parte do currículo prescrito para o ensino da educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano.

Na terceira parte, *Orientações para o uso da Documentação Narrativa na Educação Básica*, realizamos um esforço de síntese das orientações dos materiais didáticos produzidos pelo então Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina⁶⁵, tais como: *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas (2004)*; *La documentación narrativa de experiencias pedagógicas: una estrategia para la formación de docentes (2005)*; *Colección de materiales pedagógicos: documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos (2007)*. A partir desses materiais, buscamos organizar de forma prática e objetiva orientações destinadas para que secretarias de educação, professores(as), gestores(as) e coordenadores(as) possam avaliar a possibilidade de uso da

⁶⁵ Entre 2002 e 2007, o Ministério da Educação da Argentina estava associado ao Ministério da Ciência e Tecnologia. Desde o fim de 2019 o governo argentino tornou o Ministério da Educação novamente autônomo.

documentação narrativa como uma alternativa de formação horizontal e colaborativa entre os práticos, bem como estratégia de organização, sistematização e divulgação do trabalho dos(as) professores(as).

Em *Histórias pedagógicas do ensino de história da educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano*, organizamos uma coletânea com as narrativas escritas pelos(as) professores(as) colaboradores(as) desta pesquisa, de forma que os seus textos circulem, sejam lidos, analisados, criticados, que motivem outros(as) professores(as) para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, não trazemos receitas e fórmulas prontas que devem ser simplesmente replicadas em qualquer contexto de trabalho, mas experiências reais que foram vividas por professores(as) em sala de aula e que devem ser vistas como saberes legítimos para a discussão em torno do ensino de História. Esperamos que essas narrativas instiguem outros(as) professores(as) a trilharem seus próprios caminhos de acordo com suas realidades de trabalho. Além disso, essas narrativas constituem um registro da memória da prática docente no ensino de História destinado a pesquisadores em ensino e demais interessados nesse objeto de estudo.

Finalizamos o *Diário de Bordo* com as nossas considerações sobre as expectativas que possuímos para o uso do material de apoio por outros professores(as), por secretarias, gestores(as), coordenadores(as) e pesquisadores de ensino de História.

Na nossa compreensão, o registro da memória das práticas docentes a partir da narrativa dos práticos possui ao menos quatro importantes contribuições: potencial para reposicionar o(a) professor(a) da educação básica como um profissional que reflete e produz respostas para os dilemas do seu trabalho; permite que o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula seja acessível para a sociedade; é capaz de produzir dados sobre as experiências e práticas pedagógicas que são realizadas no cotidiano do trabalho docente em diferentes realidades e com diferentes temáticas; tem potencial para ser uma alternativa (no sentido de somar e não de excluir outras abordagens formativas) de formação de professores(as) a partir de situações vivenciadas pelos práticos.

No entanto, devemos lembrar que estamos tratando de uma profissão cada vez mais precarizada com baixas remunerações que fazem com que os(as) professores(as) precisem somar uma longa jornada de trabalho muitas vezes se

dividindo em duas ou mais escolas ou até mesmo exercendo mais de uma ocupação trabalhista, o que prejudica profundamente a sua qualidade de vida e profissional; de salas de aula superlotadas e muitas vezes com péssima infraestrutura; e da carência de profissionais para ocupar a demanda das redes de ensino, situação que em muitos casos é utilizada como justificativa pelas secretarias de educação para sobrecarregar o(a) professor(a) com funções que nem sempre correspondem à sua formação acadêmica, bem como para legitimar a não liberação desses profissionais para realização de cursos de formação como mestrado e doutorado.

Esse é o quadro que compõe a situação de trabalho de grande parte dos(as) professores(as) da educação pública do sertão alagoano, mas também de tantas outras regiões do país. Não somente reconheço essa realidade como faço parte dela. De fato, é difícil ser professor(a) nesse contexto.

O reposicionamento profissional, que defendemos nesta pesquisa, perpassa fundamentalmente pela valorização do trabalho docente na escola, por uma melhor remuneração, por melhores condições de trabalho, mas também por condições institucionais para que esses profissionais dediquem parte de sua jornada de trabalho para o desenvolvimento e publicação de pesquisas especialmente em torno da sala de aula e do ensino. Do ponto de vista social e institucional, perpassa também pela superação da hierarquização dentro da própria categoria – professores da educação infantil, do ensino fundamental, ensino médio e do ensino superior (TARDIF, 2008).

As dificuldades são diversas e numerosas e exigem de nós professores(as) e professoras(as) posicionamento político e profissional no seu enfrentamento. Por isso, nossos trabalhos precisam ser vistos, nossas vozes ouvidas e nossos anseios compartilhados.

Assim, convido você leitor(a) desta dissertação, para continuarmos essa conversa a partir do diálogo com os(as) professores(as) de História colaboradores(as) que compartilharam conosco algumas de suas práticas significativas com a educação das relações étnico-raciais e que compõem o nosso *Diário de Bordo*.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. O ensino de História como fator de coesão nacional: os programas de 1931. **Revista Brasileira de História**. Dossiê: Memória, História, Historiografia. São Paulo: Marco Zero/Anpuh/CNPq, n. 25/26, p. 163-174, 1993.

ALAGOAS. **Lei nº 6.814**, de 02 de julho de 2007. Autoriza o Poder Executivo, através da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte e do Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas, a elaborar projeto para definir a inclusão nos currículos do ensino fundamental e médio das escolas da rede pública estadual, considerando a obrigatoriedade da temática “história e cultura afro-brasileira”, determinada pela Lei 10.639/03, e dá outras providências. Maceió, 2007.

ALAGOAS. **Parecer nº 359 /2010**. Dispõe sobre normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- brasileira, Africana, Afroalagoana e Indígena nos currículos escolares das Instituições públicas e privadas, integrantes do Sistema de Ensino de Alagoas, do que dispõe as Leis Nacional nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Maceió, 2010a.

ALAGOAS. Processo nº **639/2010**. Estabelece normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- brasileira, Africana, Afroalagoana e Indígena nos currículos escolares das Instituições públicas e privadas, integrantes do Sistema de Ensino de Alagoas, do que dispõe as Leis Nacional nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Maceió, 2010b.

ALAGOAS. **Resolução nº 082/2010**. Institui normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- raciais e a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro- brasileira, Africana, Afroalagoana e Indígena nos currículos escolares das Instituições públicas e privadas, integrantes do Sistema de Ensino de Alagoas, do que dispõe as Leis Nacional nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Maceió, 2010c.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARGENTINA. **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica:** Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. Buenos Aires: ME/AICD, 2004a.

_____. **Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas. Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica:** La documentación narrativa de experiencias escolares. Buenos Aires: ME/AICD, 2004b.

_____. **La documentación narrativa de experiencias pedagógicas:** una estrategia para la formación de docentes. Buenos Aires: ME/AICD, 2005.

_____. **Colección de Materiales pedagógicas:** documentación narrativa de experiencias y viajes pedagógicos. Buenos Aires: ME/CAIE, 2007.

BARROS, José D, Assunção. A "construção social da cor" e a "desconstrução da diferença escrava" - reflexões sobre as ideias escravistas no Brasil colonial. **OPIS**, Catalão, n.1, p.29-54, jan-jun 2010.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, 2018, p.127-149.

BRAGA JR., A. X.; SILVA, J. G. Breve panorama sobre o cumprimento da Lei 10.639 em Maceió-AL. **São Leopoldo**, V. 18, n. 01, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Parecer nº 003/2004**. Dispõe sobre as 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. **Resolução 01/2004**. Institui as 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. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC; INEP, 2004.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, 2008.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011.

CARVALHO, José Emerson Máximo de. Educação Quilombola: estudo sobre a ressemantização do termo quilombo e experiências da educação na comunidade quilombola Cruz - Delmiro Gouveia, Sertão de Alagoas. 2014. **Monografia** (Licenciatura Plena em História) – Universidade Federal de Alagoas, Delmiro Gouveia, 2014.

CASTRO, Nuno Filipe Do multiculturalismo ao interculturalismo. Um novo modo de incorporação da diversidade cultural? **Revista Ambivalências**, v.5, N.9, p.10-35, jan-jun/2017.

CORREA, Alessandro. Compreensões advindas de uma Documentação Narrativa: processo constitutivo. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 12, p.1069-1089, set/dez. 2019

DELGADO, L.A.N. História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. **História Oral**, v.6, 2003, p. 9-25.

DELMIRO GOUVEIA. **Lei Municipal nº 1128/15**. Plano Municipal de Educação – planejando a educação para a próxima década (2015-2025). AL, 2015

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, p. 139-159, jan./abr. 2004

GOMES, Gustavo Manoel da Silva. Saberes e narrativas docentes: memórias e experiências do ensino de história e cultura afro-brasileira no sertão alagoano. 2020. 269 f. **Tese** (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020

GOMES, N. L. Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte. 2002. **Tese** (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

GOMES, N. L. (Org). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03. Ed. – **Brasília**: MEC; Unesco, 2012.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Democracia racial. **Cadernos PENESB**. Relações Raciais e Educação: temas contemporâneos. Niterói: UFF, 2002, p.18/19.

HALL, Stuart. A Questão Multicultural. In: HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, Brasília: Representações da Unesco no Brasil, p. 51-100, 2003.

_____. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves] São Paulo: Loyola, 1992

HOBBSBAWM, Eric. **Nações e nacionalismo desde 1780**: programa, mito e realidade. Trad. Maria Celia PAOLI e Anna Maria QUIRINO. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

HOOKS, Bell. **Erguer a voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio**: aval.pol.públ.Educ., Rio de Janeiro , v. 26, n. 100, p. 1151-1167, Jul/Set. 2018.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. **Novos Estudos CEBRAP**, nº12, São Paulo, p.16-26, jun.1985.

JAMESON, Fredric. Pós-modernismo ou pós-modernidade?. **Conferência** do Fronteiras do Pensamento, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.frenteiras.com/videos/pos-modernismo-e-uma-revolucao-cultural>. Acesso em: 28.Nov 2020.

JESUS, Rodrigo Ednilson de; MIRANDA; Shirley Aparecida de. O processo de institucionalização da lei nº 10.639/03. In: **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei nº 10.639/03**. GOMES, N. L. (Org). 1. Ed. – Brasília: MEC; Unesco, 2012.

JODELETE, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, Denise. (org.) **As representações sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de História da Educação. Tradução de Gizele deSouza. Campinas: **SBHE** n. 1, jan./jun. 2001. p. 9–43

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, F. de A. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011

MOREIRA, A. F. B. Currículo, Diferença Cultural e Diálogo. **Educação & sociedade**, ano XVIII, nº 79, 2002, p.15-38

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele. (ORG) **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NADAI, ELZA. O Ensino de História e a "pedagogia do cidadão." In: PINSKY, Jaime. O ensino de História e a criação do fato. **Contexto**, 9.ed, São paulo, 2001, p.23-30.

_____. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Anpuh/Marco Zero, v. 13, n. 25/26, 1993, p.143-162.

NASCIMENTO, Lucas Eduardo; CARVALHO, Raylane Correia de. Recordações Dolorosas: experiência escolares de jovens negras e negros na educação básica de Delmiro Gouveia – AL. (1991-2010). In: GOMES, G.M.S; SANTOS, E.C(org). **Ser(tão) negro com o Abí Axé Egbé: estudos e pesquisas interdisciplinares sobre as presenças negras no sertão alagoano**. Maceió: Edufal, 2019, P.143-156.

NEIRA, Marcos Garcia. O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p.3-29

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758?mode=full> Acesso em: 05 de Mar. 2020.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html. Aceso em: 02. Fev. 2020.

_____. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019

ORTIZ, Renato. Imagens do Brasil. **Soc. estado**, Brasília, v. 28, n. 3, p. 609-633, Dec.2013.

PEREIRA, Niltom Mullet; GAEBRIN, Cleusa Maria Gomes. Abordagem temática no ensino de História. **Ensino de História- Desafios contemporâneos**. Porto Alegre: EST, 2010. (p.169-182)

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FERNAT, Jocelyne. **Teorias da etnicidade:** seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Ed, Unesp, 2011, São Paulo.

PINSKY, Jaime. Nação e Ensino de História no Brasil. In: PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato.** Contexto, 9.ed, São paulo, 2001, pp.7-22.

SANTOS, Ellen Cirilo. "O quebra nosso de todo dia": memórias do racismo religioso no sertão alagoas. In: GOMES, G.M.S; SANTOS, E.C(org). **Ser(tão) negro com o Abí Axé Egbé:** estudos e pesquisas interdisciplinares sobre as presenças negras no sertão alagoano. Maceió: Edufal, 2019, P.171-1182

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, A.A.; MONTEIRO, A.M. **Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas.** Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

_____. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v.12, n.17, 2º, sem. 2011.p.59-92. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br>

SANTOS, Welligton Oliveira Dos. Legislação Educacional e Antirracismo: Brasil e Colômbia. **UNISUL**, Tubarão, v.11, n.19, p.22-39. jan/jun 2017

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**. V.16, n.37,maio/ago.2012, p.73-92.

SELLANI, H.A.V. A documentação narrativa como caminho para a construção de uma trajetória formativa docente. **EDUCERE:** XII congresso nacional de educação, 2015, p.20642-2644. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br>. Acesso em: 01/12/2019

SILVA, Elisângela Coêlho da. A história da África na escola, construindo olhares "outros": as contribuições do manual do professor do livro didático de História do Ensino Médio. **Dissertação** (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH, Recife, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Tomaz Tadeu da Silva (org). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p.73-102.

_____. **Documentos de Identidade:** uma introdução as teorias do currículo. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUSA, M.G da Sousa; CABRAL, L. de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 149-158, jul./dez. 2015

SUÁREZ, D; DÁVILA, P; OCHOA, L. (2011). Narrativas docentes y prácticas escolares. Hacia la reconstrucción de la memoria pedagógica y el saber profesional de los docentes". En *Pálido punto de luz. Claroscuros en la Educación*. **Revista electrónica de educación** No. 12, 2011. Narraciones docentes: ¿Cómo encontrar la

voz de la esperanza? Disponível em: <http://palido.deluz.mx/articulos/395>. Acesso em: 01/12/2019.

SUÁREZ, Daniel H. Escribir, leer y conversar entre docentes en torno de relatos de experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 03, p.480-497, set/dez. 2016

_____. Relatar la experiencia docente. La documentación narrativa del mundo escolar. **Revista Teias**, v.18, n. 50, 2017 (jul/set), p.195-209.

TAFFAREL, C.N.Z; CARVALHO, M. S. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação. Cadernos **GPOSSHW**, Fortaleza, v,2, n.1, 2019, p.1-7. Disponível em: <https://revistas.uece.br>.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. Ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/19-walsh-repensamiento%20critico.pdf>. Acesso em:08-12/2020

_____. Interculturalidad Crítica y Educación Intercultural. In: Viana, Jorge; TAPIA, Luis & WALSH, Catherine. Construyendo Intercultural Crítica. La Paz: **III CAB 2010**, p.75-96