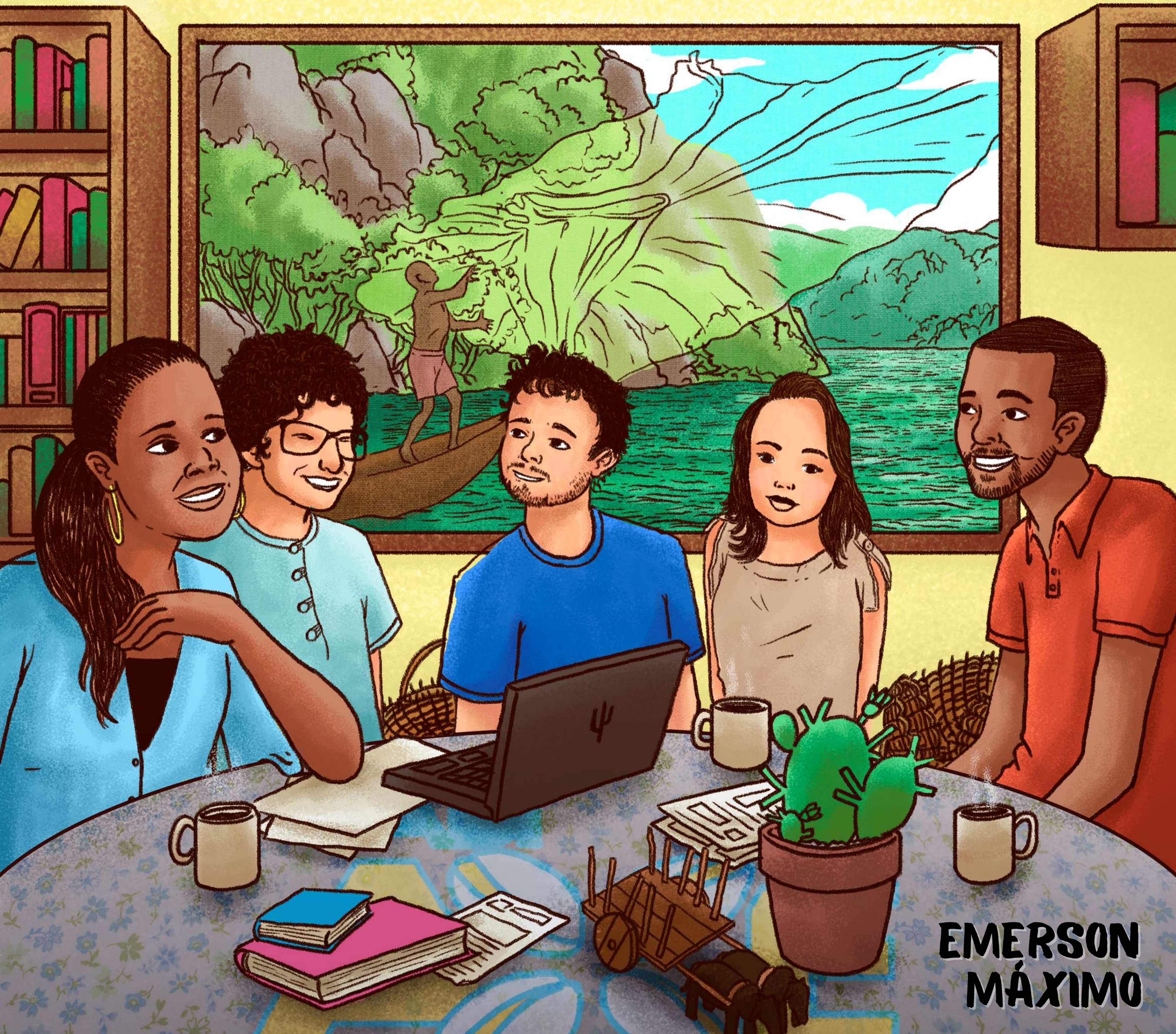


DIÁRIO DE BORDO

Práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano.



**EMERSON
MÁXIMO**

JOSÉ EMERSON MÁXIMO DE CARVALHO

DIÁRIO DE BORDO

práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano

DELMIRO GOUVEIA, 2021.

FICHA TÉCNICA

Autor:

José Emerson Máximo de Carvalho

Orientadora:

Prof^a. Dr. Lúcia Falcão.

Coorientador:

Prof. Dr. Gustavo Gomes.

Professores(as) Colaboradores(as):

Cristina Rodrigues.

Eliane Beserra.

Manoel Matias.

Tiego Gomes.

Diagramação:

Alice Mendes.

Ilustração:

Gabriel Batista

Edição Digital Independente

***Em memória de Manoel Matias,
professor, amigo e resistência negra no sertão.***

SÚMARIO

Introdução: trajetória acadêmica e os meandros da pesquisa6

1.Ensino de história e relações étnico-raciais no sertão alagoano10

1.1 As Diretrizes Curriculares Estaduais e o Plano de Educação de Alagoas (2015-2025)10

1.2 O impacto da expansão do ensino superior na educação de Delmiro Gouveia, sertão alagoano.....12

1.3 A Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia e seu Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025).....15

2. Orientações para o uso da documentação narrativa na educação básica17

2.1 O que é a documentação narrativa?17

2.2 Como organizar um grupo de documentação narrativa?19

2.3 Escolhendo a prática para transformar em texto narrativo.....19

2.4 Começando a escrever20

2.5 O tempo da história e a posição do narrador21

2.6 Revisando o relato21

2.7 Recapitulando as orientações.....22

3. Histórias pedagógicas do ensino de história da educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano23

3.1 Tecendo encruzilhadas na educação básica: uma proposta de combate ao racismo religioso24
Tiego Ribeiro Gomes

3.2 Literatura negra no ensino de história29
Cristina Rodrigues Gaia

3.3 Relatos da docência na temática educação étnico-racial32
Manoel Messias Matias Dantas

3.4 Memórias de experiências vividas no trabalho com a educação das relações étnico-raciais35
Eliane Beserra Cavalcanti

Considerações Finais.....38

Notas de Referências.....40

Referências44

Sobre a capa do livro46

Sobre o autor.....46

Introdução: trajetória acadêmica e os meandros da pesquisa



Este material pedagógico é resultado da pesquisa *Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes*, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), entre os anos de 2019 e 2021. Também é fruto de uma trajetória de vida, acadêmica e profissional que me levou ao ProfHistória e à escolha do objeto de pesquisa da dissertação de mestrado. Assim, gostaria de iniciar este texto convidando você leitor para conhecer um pouco do meu percurso profissional e acadêmico bem como os fundamentos teóricos-metodológicos que fundamentam este material pedagógico.

Falo como professor-pesquisador em ensino de História. 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 Povoado Cruz, localizada na zona rural de Delmiro Gouveia. Trata-se de uma comunidade negra 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 etapa da investigação, no ano de 2014, tive a

oportunidade de vivenciar uma experiência pedagógica 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 identificavam enquanto pretas ou negras. A maioria utilizou o termo moreno ou pardo para se referir à cor da própria pele. Evidenciamos também que as crianças possuíam representações negativas sobre a identidade negra, sobre a história do negro e sobre a prática de aquilombamento no Brasil. A indiferença com a cor de pele escura é comumente verificada entre a população delmireNSE 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, gestores e professores? Quais materiais pedagógicos estão sendo utilizados? Quais saberes? Quais práticas docentes? 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 delmireNSE percebi que se encontrava ali um problema que eu poderia contribuir enquanto pesquisador. Na graduação não pude responder a todas essas questões. Levei-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 (estava no 5º período quando comecei a lecionar), 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 esses,

em sua maioria, partiam de concepções generalizadas, burocratizadas, verticalizadas e baseadas na presunção do "déficit", isto é, do que se supõe que falta ao professor 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 professores, 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 professores no seu dia a dia como um saber válido para a sua autoformação. 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 que percebia (ainda percebe) teoria e prática como dois polos separados (TARDIF, 2008). A relação professor-aluno, ainda que seja norteadas 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 compreensão de que não há respostas feitas para o conjunto de dilemas que os professores enfrentam no seu trabalho (NÓVOA, 2009).

Em sua atuação profissional o professor escolar, dentro das singularidades de sua atuação, é autor 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 professor mobiliza saberes diversos, modifica-os a partir de suas experiências, produzindo assim conhecimento advindo da prática. 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 professores 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. Nesse sentido, os professores 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 é compreendida como um espaço formativo e de aprendizagens que são próprias do trabalho (TARDIF, 2008)

Essas reflexões nos provocam a pensar uma nova forma de compreender a pesquisa universitária em educação e o ofício do professor, 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 pesquisadores de ensino, educação e trabalho docente a saírem dos seus pedestais e irem ver, ouvir, sentir o que pensam, falam e fazem os professores práticos dentro do cenário real da escola em que trabalham. Isso implica na elaboração de novas formas de pesquisa acadêmicas que considerem os professores como colaboradores, dando-lhes um espaço nos dispositivos de pesquisa (TARDIF, 2008).

Corroboramos com António Nóvoa (2019) ao dizer que a formação de professores 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. É na interseção desses espaços que se encontra a possibilidade de construção de uma "casa comum", isto é, um lugar universitário, mas ligado à escola e à profissão (NÓVOA, 2019)

Buscamos contribuir para um espaço de formação docente horizontal e colaborativa entre professores da educação básica do alto sertão alagoano com foco no trabalho docente com a educação das relações étnico-raciais. Para isso utilizamos como metodologia de pesquisa e trabalho a Documentação Narrativa (DN)², que concebemos como uma estratégia teórico-metodológica para empreender pesquisas em educação de maneira a registrar as decisões, escolhas, sentidos e significados dados às práticas pedagógicas e que não aparecem nos documentos oficiais de registro escolar. Trata-se de uma estratégia de escrita, reflexão, conversação entre professores narradores que entrecruzam suas experiências e práticas pedagógicas. Assim, é uma proposta para ser realizada a partir de um coletivo de docentes narradores, que juntos refletem,

conversam interpretam e publicam suas histórias pedagógicas.

No caso específico da nossa pesquisa e deste material pedagógico, tomamos como tema das histórias pedagógicas narradas as práticas docentes com a educação das relações étnico-raciais levadas a cabo pelos professores autores delas. Assim, a pesquisa contou com a colaboração de 4 professores da educação básica pública do alto sertão alagoano que atuam ou atuaram ministrando aulas de História e que compartilharam conosco uma prática sua em formato de história pedagógica. São eles/elas as professoras Cristina Gaia e Eliane Bezerra e os professores Tiego Gomes e Manoel Matias.³

Para as realizações dos trabalhos da nossa pesquisa foi fundamental o empenho dos professores colaboradores na produção de textos narrativos com histórias pedagógicas com a educação das relações étnico-raciais e que agora se tornam de domínio público por meio deste material de apoio pedagógico destinado especialmente a outros professores. Nesse sentido, destacamos que a opção desses professores 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 professores e não somente sobre eles (TARDIF, 2008).

Acreditamos que essas narrativas 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 no sertão alagoano. Assim, organizamos este material pedagógico em três partes que estão destinadas a professores, gestores, coordenadores, secretários e pesquisadores interessados no debate em torno da temática étnico-racial no ensino de História na Educação Básica. Na primeira parte, Ensino de História e relações étnico-raciais no sertão alagoano, 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 na região.

Na segunda parte, Orientações para o uso da Documentação Narrativa na Educação Básica, apresentamos os referenciais teóricos-metodológicos do uso metodologia que utilizamos na nossa pesquisa e na qual fundamentamos elaboração desta proposta didática. Além disso, realizamos um esforço de síntese das orientações dos materiais didáticos produzidos pelo então Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia da Argentina, tais como: *Manual de capacitação sobre registro e sistematização de experiências pedagógicas* (ARGENTINA, 2004); *A documentação narrativa de experiências pedagógicas: uma estratégia para a formação de professores* (2005); *Coleção de materiais pedagógicos: documentação narrativa de experiências e práticas pedagógicas* (2007). A partir desses materiais, buscamos organizar de forma prática e objetiva orientações destinadas para que secretarias de educação, professores, gestores e coordenadores possam avaliar a possibilidade de uso da documentação narrativa como uma alternativa de formação horizontal e colaborativa entre os práticos, bem como estratégia de organização, sistematização e divulgação do trabalho dos professores na escola.

Em Histórias pedagógicas da educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano, preparamos uma coletânea com as narrativas escritas pelos professores colaboradores desta pesquisa, de forma que os seus textos circulem, sejam lidos, analisados, criticados, que motivem outros professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Esperamos que essas narrativas instiguem outros profissionais a trilharem seus próprios caminhos de acordo com suas realidades de trabalho. Além disso, essas histórias pedagógicas constituem um registro da memória da prática docente no ensino de História destinado a pesquisadores em ensino e demais interessados nesse objeto de estudo.

Por fim, tecemos algumas palavras finais apontando as potencialidades que as histórias pedagógicas desses professores nos permitem vislumbrar para o avanço de um ensino de História antirracista no sertão alagoano. Também reforçamos a importância da sistematização, do registro e publicação das respostas dos professores de escola aos dilemas da profissão na contemporaneidade.

1. Ensino de história e relações étnico-raciais no sertão alagoano

Neste capítulo realizamos uma análise dos documentos legais que norteiam o ensino de História para a educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano, tais como as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Afro-Alagoana, Africana e Indígena (2007), o Plano Estadual de Educação de Alagoas (PEE-2015-2025) e o Plano Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (2015-2025). Destacamos a importância do conhecimento e da discussão pública desses documentos pela sociedade sertaneja no sentido de implementação das ações que busquem atingir os objetivos e metas assumidos pelo estado Alagoas e o município de Delmiro Gouveia no enfrentamento do racismo e na garantia de uma educação democrática, plural e antirracista.

Apresentamos ainda a importância da Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, especialmente do curso de Licenciatura em História, no desenvolvimento de atividades de cultura, pesquisa, ensino e extensão que contribuem para a formação de sujeitos sensíveis à temática étnico-racial na região e para formação de professores engajados com uma educação democrática, desestabilizando os valores racistas que fazem parte da dinâmica cultural sertaneja.

1.1 As Diretrizes Curriculares Estaduais e o Plano de Educação de Alagoas (2015-2025)

A Lei nº 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira⁶, instituíram tanto a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, como delineiam as responsabilidades dos entes federativos como a União, Distrito Federal, Estados e Municípios (Resolução do CNE/CP 01/2004). Essa legislação provocou e vem provocando uma série ações nos diferentes estados e municípios do país, geralmente pelos conselhos e secretarias de educação, para a implementação e o cumprimento da lei.

No caso do Estado de Alagoas foi aprovada a Lei Estadual Nº 6.814/07 que definiu a inclusão nos currículos das escolas estaduais dos conteúdos de História Afro-alagoana. Para isso, foram elaboradas 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 082/2010⁷ (ALAGOAS, 2015; GOMES, 2020). Essas medidas foram tomadas no sentido de implementar os objetivos e princípios da legislação antirracista no contexto alagoano.

Em seguida a resolução Nº 639/2010⁸ regulamentou as normas e diretrizes para o ensino da temática. Em sintonia com os estudos historiográficos e todo o arcabouço da legislação antirracista,⁹ a resolução conta com uma discussão do histórico de opressão dos grupos não brancos ao longo da história do país. Reconhece o racismo como fator que vitima a população negra no Brasil e em Alagoas. Nesse sentido, aponta para

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 das 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 pelos 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 Parâmetros Curriculares Nacionais (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 da educação básica. Entendem que também é responsabilidade das escolas e dos professores 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, gestores e coordenadores 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 participar de cursos de aperfeiçoamento. É sabido que em muitas ocasiões, ainda que seja um direito legal do profissional, gestores, Gerências Regionais e Secretarias de Educação colocam obstáculos que dificultam que professores 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 instituíram a obrigatoriedade na sua rede de ensino, de acordo com a Lei nº 10.639/03, como também adaptou para a sua realidade trazendo destaque para o estudo da história afro-alagoana, indígena e quilombola.

Esses 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 histórico e social que afeta negativamente a vida da população não branca e que, portanto, precisa ser combatido. Nesse sentindo, traça metas e objetivos que devem ser contemplados, especialmente no campo educacional, para o enfretamento do racismo e para a construção de novas relações étnico-raciais mais justas e democráticas. Logo, no âmbito pedagógico e jurídico, acreditamos que 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, coordenadores e professores para o desenvolvimento de um currículo escolar na perspectiva antirracista.

No entanto, segundo o próprio Plano Estadual de Educação (PEE 2015-2025), "por falta de recursos financeiros e planejamento", a Lei nº10.639/03 e as Diretrizes Nacionais e Estaduais para o trabalho com a temática, "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, 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)¹⁰

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 que o dobro de crianças brancas. O próprio documento reconhece que uma das causas que explicam esses dados é o racismo, tanto nas relações interpessoais como nas próprias instituições, nesse caso a escola. Ainda, segundo PEE/AL, diante de tais dados, o Governo Federal elaborou programas e projetos na área da educação para serem desenvolvidos em Alagoas para o enfretamento 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), 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 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 alegue 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 (ALMEIDA, 2018) 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, na Legislação Antirracista e no Estatuto da Igualdade Racial.¹² Esse cenário também alerta para a importância de professores, 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.

1.2 O impacto da expansão do ensino superior na educação de Delmiro Gouveia, sertão alagoano.

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/AL, município vizinho. 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), 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. Para isso, foi construída a Vila Operária¹³, 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 sua população foi inicialmente constituída entre poucos moradores locais que viviam especialmente da agropecuária e do comércio, 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 48.096, dos quais 12.518 se declararam de cor branca, 2.782 de cor preta, 32.408 de cor parda e 114 indígenas.¹⁴ Na zona rural do município se encontra a comunidade remanescente quilombola Cruz, que no ano de 2005 contava com 72 famílias.¹⁵ 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 população de Delmiro Gouveia, na esteira do que ocorre no restante do país, a indiferença com a cor, estética, história, identidade e ancestralidade negras é perceptível entre crianças e população em geral (CARVALHO, 2014). 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 afro-brasileiras, 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 de europeus já enraizados na colônia. Assim, a identificação enquanto “pardo” foi apropriada durante o período escravocrata 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, 2010).

Para Gomes (2020), em estudo sobre essa problemática no município de Delmiro Gouveia, o desenvolvimento industrial da Pedra ocorreu dentro do contexto seguinte a Proclamação da República, 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, à organização estruturante da modernidade, ao trabalho fabril e à escolarização básica, fomentadas pelo industrial Delmiro Augusto da Cruz Gouveia, não escaparam aos debates em torno da mestiçagem.

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 embranquecimento 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 autotransclassificação 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 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 S/A Fiação e Tecelagem.¹⁶ Nesse sentido, o acesso ao ensino superior foi 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 mantiveram por gerações os postos de trabalho mais bem pagos e ocuparam os principais cargos do poder público.

Essa dinâmica social local foi desestabilizada pelo 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 do Sertão atraiu pessoas de diferentes partes do país, como alunos, técnicos e professores que impactaram na dinâmica cultural e econômica local (GOMES, 2020).

A UFAL/Sertão significou e significa ainda hoje, para a população da região, 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 desses 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 Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (2013-2021).

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 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)

O Campus do Sertão formou diversos professores 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 professores 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. O racismo enraizado nas relações interpessoais, culturais e institucionais que fazem parte da dinâmica cultural sertaneja também é tensionado pelo trabalho desses professores e pesquisadores e intelectuais da educação superior e da educação básica de Delmiro Gouveia.

1.3 Rede Municipal de Ensino de Delmiro Gouveia e seu Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025)

A Rede Municipal de Ensino (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 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 (SEMED) formou uma comissão com representantes de diferentes organizações governamentais e da sociedade civil organizada, para a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), que foi aprovado 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 (DELMIRO GOUVEIA, 2015). No entanto, nenhuma ação é referenciada no plano.

O próprio PME (2015-2025) traz um diagnóstico das ações que devem ser tomadas na educação municipal para a implementação da educação das relações étnico-raciais.

A experiência da RME 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 descontinuidade de políticas dentro da própria gestão do MEC e da Seppir;¹⁷ 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 professores da educação básica que reflete 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 de professores, 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 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, coordenadores e gestores 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 instrumentos de implementação de um projeto educacional para a educação 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 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 flexibilizam o currículo prescrito e induzem as instituições escolares e professores para o desenvolvimento de uma educação antirracista.

Nesse sentido, questionamos sobre como os professores de História do alto sertão alagoano estão praticando um ensino na perspectiva da legislação antirracista? Quais obstáculos? Quais práticas? Quais materiais? Quais estratégias? Quais saberes? Que sentidos, significados e interpretações esses profissionais estão dando ao seu trabalho com a temática? Buscando contribuir para essa discussão, apresentamos e propomos no próximo capítulo a Documentação Narrativa (DN) como uma metodologia de pesquisa em educação com grande potencial para possibilitar um espaço público de debate entre os professores de História na escola, secretarias, movimentos sociais, pesquisadores e universidades no intuito de avançamos no sentido de um ensino de História antirracista na educação básica.

2. Orientações para o uso da documentação narrativa na educação básica

Dedicamos este capítulo especialmente aos professores, gestores, secretários, coordenadores e pesquisadores interessados em organizar grupos de documentação narrativa para a reflexão, conversação, sistematização e publicação de experiências e práticas pedagógicas na escola. Logo, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos da documentação narrativa bem como realizamos um esforço de síntese de orientações presentes nos materiais pedagógicos como o Manual de capacitação sobre registro e sistematização de experiências pedagógicas (ARGENTINA, 2004b) e Coleção de materiais pedagógicos: documentação narrativa de experiências e jornadas pedagógicas (ARGENTINA, 2007), que podem ser úteis para quem deseja iniciar um trabalho com o uso dessa metodologia.

A partir de agora convidamos você leitor para conhecer essa estratégia de pesquisa em ensino e de comunicação de práticas docentes em formato de histórias pedagógicas. Se você decidir aceitar o convite para socializar suas histórias profissionais tenha em mente que isso exige empenho, esforço, compromisso e dedicação. Essas responsabilidades existem pela importância que damos aos seus saberes e histórias como profissional da educação, como professores de sala de aula que lidam com situações diversas, adversas e singulares que são próprias de sua trajetória profissional. Desejamos ouvir, sentir, refletir e ser atravessados pela sua experiência enquanto profissional que tem um saber legítimo para compartilhar. Queremos que essas histórias ricas que nós contamos quando estamos juntos na sala dos professores, na escola, em uma mesa de bar ou quando simplesmente nos encontramos nas ruas, se tornem palavras escritas e acessíveis para outros profissionais, para pesquisadores e comunidade, no sentido de tornar pública as respostas que damos aos dilemas da nossa profissão.

2.1 O que é documentação narrativa?

Apesar de pouco difundida no Brasil, a documentação narrativa (DN) é uma metodologia de pesquisa em ensino, uma proposta de formação horizontal e colaborativa e uma estratégia de publicação de textos narrativos de experiências e práticas pedagógicas que passou a ganhar espaço em diferentes países da América Latina, especialmente na Argentina a partir

dos anos 2000. Segundo Daniel Suárez, ela pode ser definida como

[...] estratégias de produção individual e coletiva de textos orientados a reconstruir de forma narrativa, difundir e debater experiências e práticas realizadas pelos mesmos docentes autores dos relatos em diferentes situações sociais, culturais, geográficas, históricas e institucionais. (SUÁREZ, 2017, p.198)

A concepção teórico-metodológica do trabalho com DN entende o professor de escola como um sujeito portador de saberes advindos dos desafios da sala de aula, convidando-o a produzir textos narrativos de forma individual e coletiva com os seus pares, buscando refletir e debater sobre os dilemas da profissão. Segundo Souza e Cabral (2015), nas últimas décadas a construção de narrativas no campo educacional, como metodologia de pesquisa e desenvolvimento profissional, vem ganhando espaço nos contextos de formação inicial e contínua como contributos para a profissionalização docente. Uma vez que essa estratégia de trabalho permite a articulação do eixo formação-investigação-ação de forma colaborativa, horizontal e compartilhada.

É uma proposta para ser realizada a partir de um coletivo de docentes narradores, que juntos refletem, conversam, interpretam e publicam suas histórias pedagógicas. Diferente de outros tipos de investigação de relatos (auto)biográficos, a DN não ocorre de forma espontânea, isto é, ela acontece sobre condições controladas de investigação: tempo, espaço, recursos teóricos e metodológicos específicos. Deve ser utilizada por meio de um itinerário predefinido e guiado ativamente durante todo percurso pelo coordenador do grupo (que pode ser qualquer um dos membros) (SUÁREZ, DÁVILA & OCHOA, 2011).

O trabalho com a DN deve estar estruturado em seis dimensões: 1) Possibilitar junto às administrações educacionais e à escola, as condições institucionais para que os professores 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 narradores e pesquisadores. O professor narrador deve refletir sobre as memórias de suas práticas, assim como as dos 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 professores, 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 filmicos) de forma que possa ser disponibilizado e utilizado para a formação contínua de professores, bem como possibilidade de investigação educacional. (SUÁREZ, 2016; SUÁREZ, DÁVILA & OCHOA, 2011).

Para Correa (2019), a DN possibilita a introdução de "novos atores de pesquisa", neste caso os professores 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 ao do espaço escolar, uma vez que “intentam mostrar as idiosincrasias e vicissitudes presentes na trajetória, na experiência, na atuação de cada ator, de cada coparticipante, de cada sujeito [...]” (CORREA, 2019, p.1071-1072). Assim é possível registrar as escolhas, decisões, sentidos e significados dados às práticas pedagógicas que não aparecem nos documentos oficiais burocratizados de registro escolar.

Essa 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 contínua de forma participativa, colaborativa e horizontal e partir de questões de dentro da profissão (SUÁREZ, 2017). Afinal,

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).

Ainda que narrativas em primeira pessoa produzam interpretações pessoais e singulares de seus autores, neste caso professores, 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 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 professores e pesquisadores de ensino possam refletir sobre aquilo que está ocorrendo em sala de aula a partir do ponto de vista de dentro da profissão.

Ao narrar suas histórias sobre a escola e suas práticas pedagógicas, os professores 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 teríamos uma outra história escolar, isto é, uma história plural, alternativa e polifônica sobre as práticas escolares em termos pedagógicos (ARGENTINA, 2004a, p.10).

Por isso, o registro, a sistematização escrita, a coleta e a divulgação pública de experiências, práticas e saberes escolares, contados na voz e na palavra dos professores, constituem ao mesmo tempo uma proposta político-pedagógica para a escola e um programa para o desenvolvimento profissional dos professores. Com efeito, ao estimular entre os professores e garantindo processos de escrita, leitura, reflexão e interpretação pedagógica das próprias experiências escolares, espera-se não só recolher e divulgar um corpus de documentos e saberes distintos dos habituais, mas também viabilizá-los. experiências de formação horizontal que signifiquem o desenvolvimento profissional dos envolvidos e uma contribuição para a melhoria e transformação das práticas escolares. (ARGENTINA, 2014b, p.14)

Essas histórias pedagógicas devem extrapolar a “sala de aula”, os “muros da escola”, o foro íntimo do professor e se tornar domínio público, um conhecimento compartilhado, acessível, capaz de provocar reflexões, críticas e assim compor um espaço público de diálogo. 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.

Para Suárez (2017), as narrativas dos professores de escola 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 professores 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)

No entanto, é imprescindível a criação e/ou negociação de condições institucionais para que professores de escola possam desenvolver atividades de pesquisa com os pares, que possam ter espaço e tempo para análise, escrita e publicização de suas práticas docentes. Por isso é fundamental que as secretarias de educação possibilitem os meios para que os seus professores possam realizar atividades de aperfeiçoamento profissional, que possam produzir dados sobre as práticas docentes realizadas na escola e que dizem respeito também ao trabalho das redes e sistemas de ensino. É uma maneira de comunicar o trabalho dos profissionais da educação para a sociedade. Essa relação entre sociedade e educação é imprescindível para as escolas na contemporaneidade. Por isso mesmo essas atividades formativas devem ser tomadas como parte da jornada de trabalho desses profissionais. Só assim o trabalho do professor de escola começará a ganhar mais visibilidade compondo um discurso público acessível a outros professores, pesquisadores e para a sociedade em geral.

2.2 Como organizar um grupo de documentação narrativa?

Um grupo de docentes narradores pode ser uma boa proposta de trabalho e de formação contínua na educação básica. Pode partir de uma iniciativa das secretarias de educação, da gestão e coordenação escolar, e dos próprios professores que estejam interessados em debater e publicar suas experiências e práticas pedagógicas. Pode ser utilizada como estratégia para construção de periódicos, revistas, livros entre outras possibilidades de publicação de trabalhos realizados nas escolas. Assim, unidades, sistemas ou redes de ensino podem organizar publicações por bimestre, semestre ou anuais de acordo com suas realidades.

Não existe um número exato de membros para iniciar um grupo de documentação narrativa, se organizem da maneira que se sintam mais confortáveis e que considerem mais viável para a realização desse trabalho. O grupo pode ser formado a partir de professores de uma mesma escola, de uma mesma

disciplina, de professores que possuem interesse em uma mesma temática entre tantas outras possibilidades que dizem respeito ao trabalho docente. O mais importante é que os professores narradores possam participar, dedicar tempo e se empenhar nas tarefas da documentação narrativa.

Estando o grupo formado, o próximo passo é aprovar um cronograma de atividades que deve guiar as etapas de trabalho: decisão de uma temática específica (caso seja a opção do grupo); escolha da experiência a ser narrada por cada professor; a escrita e a socialização das primeiras versões dos textos para serem lidos e analisados pelos pares; o processo de reescrita a partir das ponderações feitas pelo grupo; uma nova fase de compartilhamento dos textos reescritos; a escrita da versão final do texto; e a estratégia de publicação. Os momentos de reunião devem ocorrer sempre que o grupo achar necessário e de acordo com o cronograma de atividades estabelecido. Esses encontros podem ser realizados de forma presencial ou através de vídeo conferência, de acordo com as possibilidades de cada professor narrador.

Ressaltamos que as orientações contidas neste capítulo não compõem questões técnicas e obrigatórias, mas sugestões que foram úteis no desenvolvimento da pesquisa que resultou neste material pedagógico. Nosso intuito é o de apresentar a DN e facilitar o trabalho inicial com essa metodologia, mas os leitores que decidirem utilizá-la devem se sentir livre para propor e adotar outros mecanismos que acharem mais viáveis. Também não precisam necessariamente seguir a ordem linear de tarefas que descrevemos aqui como um esforço didático. Este passo a passo delinea diferentes momentos da escrita com documentação narrativa que devem estar articulados durante todo o processo de escrita do qual você é livre para ir e vir, mudando o que considerar necessário.

Tenha sempre em mente que a experiência narrada é sua, por isso cabe a você dizer por que essa experiência é significativa. No entanto, diferente de uma escrita para um diário, a DN não é produzida para o foro íntimo do professor, mas para se tornar documentos públicos, acessíveis e úteis para outros profissionais (ARGENTINA, 2005).

2.3 Escolhendo a prática para transformar em texto narrativo.

Nesse momento, pode-se definir que a prática a ser narrada seja livremente escolhida por cada professor ou que seja

selecionada a partir de uma temática específica (pode ser uma escola em comum, um trabalho realizado em conjunto, uma situação vivenciada por ambos, o currículo, um conteúdo, entre tantas outras possibilidades). Escolher uma temática em comum não significa enquadrar as narrativas em uma mesma perspectiva, mas de colocar em diálogo as diferentes práticas docentes que foram realizadas para tratar de uma questão em comum. Por exemplo, na nossa pesquisa os textos narrativos foram produzidos a partir da temática da educação das relações étnico-raciais. Assim, cada professor selecionou uma de suas aulas, projeto ou sequência didática para transformar em uma história pedagógica.

Mas qual experiência narrar entre tantas que foram vividas por cada profissional? Bom, inicialmente devemos fazer uma revisitação da nossa experiência pedagógica e eleger uma prática profissional que consideramos “significativa”, isto é, que por algum motivo contém elementos pedagógicos que gostaríamos de transformar em um texto escrito para depois compartilhar com os nossos pares e demais interessados no ensino. É esse “significado”, dado por cada autor a sua própria prática, que deve compor o elemento central de cada história pedagógica.

Para essa tarefa, alguns exercícios podem ser úteis:

- 1) Tente selecionar de uma a três experiências pedagógicas que você considerou significativa nos seus últimos anos de trabalho.
- 2) Crie um título com a ideia central de cada uma de forma a diferenciá-las
- 3) Apresente para outros professores para ouvir suas opiniões.

Ouvir a opinião de outros professores, participantes ou não do grupo de documentação narrativa, pode revelar pistas importantes que podem ser seguidas e contempladas na história narrada de forma a expandir o texto. Afinal ele se tornará um documento que tem como público-alvo especialmente os professores.

Se a prática escolhida ocorreu há muito tempo, então é necessário realizar um exercício de rememoração, de revisitação das memórias, de interiorização das nossas experiências. Nesse caso pode ser útil conversar com pessoas

que também participaram dessa experiência bem como procurar registros (textos, plano de aula, fotos, vídeos, áudios, cartazes etc.) desse momento. Conte a história para alguém. Ao falar você estimulará a sua memória.

O texto narrativo, ao passo que é a rememoração de uma experiência vivida, também se faz a partir do presente. Logo, não se trata de apenas copiar o passado e buscar “histórias verdadeiras” tal qual como ocorreram, mas de um processo de seleção e edição de acontecimentos e sentidos que o professor autor deseja compartilhar com os pares.

2.4 Começando a escrever.

Agora que você já escolheu a experiência para tornar em uma história pedagógica, o próximo passo é eleger os aspectos a serem destacados e os que serão descartados, essas devem ser mediadas pelo foco de interesse do grupo e da temática da narrativa. Os aspectos podem ser entendidos como os momentos que constituem e fazem de uma trama completa e significativa, neste caso do ponto de vista pedagógico (ARGENTINA, 2004b).

Destacamos algumas questões que podem nortear os elementos a serem abarcados na escrita:

Qual foi o problema identificado? Em torno de qual situação se desdobrou esse problema? quais são os sujeitos envolvidos (alunos, pais, gestão, outros professores)? é uma questão da comunidade? Quem participou? quem resistiu? quais foram os obstáculos encontrados? De que maneira se realizou? quais os materiais? quais as estratégias? quais os conhecimentos mobilizados? o que gostaria de mudar? quais os significados que você atribuiu ao processo? porque aquela experiencia foi significativa na sua perspectiva? Quais eram os resultados esperados? Quais você conseguiu atingir? O que impossibilitou os outros resultados de acontecerem? O que ocorreu de importante que você não havia esperado? O que você aprendeu com essa experiência? Como você acha que ela pode contribuir para a atividade profissional de outros professores? O que você acha que foi aprendido pelos alunos? Você acha que esse aprendizado teve algum impacto na mudança de comportamento dos sujeitos que participaram? Como isso te mudou enquanto profissional?

No início é importante manter a calma e ser paciente uma vez que a decisão do que escrever pode parecer muito vasta e

até mesmo impossível de se realizar. Como se trata de uma escrita flexiva e intimista muitos de nós professores não estamos acostumados com ela, por isso pode levar algum tempo para pegarmos o ritmo. Então comece a escrever mesmo que não esteja muito certo do que você deseja relatar e se os aspectos são de fato esses. Esse primeiro processo vai te ajudar a instigar a memória e a anotar os acontecimentos que vieram a sua cabeça. Não fique ansioso, lembre-se que você poderá reescrever, tirar e adicionar qualquer aspecto da sua narrativa quando achar necessário. O mais importante nesse momento é começar a escrever (ARGENTINA, 2007).

Ao narrar práticas pedagógicas o professor deve se ater a selecionar experiências, saberes, sentimentos que foram vividos. Assim, a narrativa deve buscar passar o cenário, as datas, os argumentos, as sensações de forma que o leitor possa conhecer o que ocorreu e assim ser atravessado pela sua experiência. (ARGENTINA, 2007)

Bons relatos são fáceis de ler, memoráveis, emocionantes e não demasiadamente longos. Um bom título convida para a leitura da história. Um relato precisa de um início, um meio e um fim que se entrelaçam de forma coerente; um bom texto precisa ser escrito, reescrito quantas vezes o autor achar necessário de acordo com novas ideias e lembranças; diferentemente dos documentos oficiais e burocráticos que estamos acostumados utilizar, a documentação narrativa busca os sentidos, os significados, os acontecimentos que você professor vivenciou (ARGENTINA 2007). Sinta-se à vontade para narrar essa experiência sem precisar se reduzir a perguntas padronizadas. Por isso controle a ansiedade, a escrita de um texto narrativo demanda tempo. Afinal, você está escrevendo uma história da sua própria vida, permita-se a essa experiência.

Não se limite a relatos descritivos, objetivos e frios como geralmente fazemos com os documentos oficiais. Conte o que você planejou, dê a sua interpretação, os sentidos e os significados que você enquanto profissional da educação produziu com essas experiências. É a sua interpretação como profissional que vai tornar o documento em uma fonte de conhecimento pedagógico (ARGENTINA, 2007)

Tenha sempre um caderno ou um gravador a disposição para quando uma recordação ou uma ideia vier à mente você possa anotar para a produção textual. A escrita se faz com várias versões que vão se tornando cada vez mais completa e

repleta de significados. Aproveite os momentos em grupo para ouvir os questionamentos dos membros e tornar o seu texto mais expressivo e interessante para seus colegas e futuros leitores.

2.5 O tempo da história e a posição do narrador.

Além disso, como se trata de uma escrita autobiográfica utilize a primeira pessoa do singular (ou primeira pessoa do plural se deseja fazer referência a um coletivo). O uso da primeira pessoa posiciona tanto o autor do texto como o protagonista da história, no caso você professor (ARGENTINA 2007 p.21)

Um texto com DN preferencialmente é escrito no pretérito (passado), pois descrevemos acontecimentos que já ocorreram. No entanto o desenvolvimento da história não precisa ser organizado em ordem cronológica, ou seja, o autor pode escolher partir de acontecimentos mais marcantes da história e que não necessariamente representa o ocorrido primeiro. Além disso, como contamos uma história do passado em uma perspectiva do presente (tempo em que o autor está narrando) utilizamos o tempo presente para os momentos de reflexão, interpretação, sentidos e significados que atribuímos a nossa prática narrada. Assim o tempo presente serve para “quebrar” a história colocando as interpretações do autor, suas ideias, seus sentimentos, e os significados antes, durante ou depois dos acontecimentos narrados. Logo é aconselhável utilizar os dois tempos de forma a construir tanto uma história de acontecimentos ocorridos como de sentidos pedagógicos atribuídos (ARGENTINA 2007)

2.6 Revisando o relato.

Pronto, agora que você já tem uma versão da sua narrativa a próxima tarefa é revisar o relato para ver se não deixou algo importante passar. Para isso, você pode ler e reler o seu texto, bem como pedir que outras pessoas realizem a leitura. Essa revisão, com esses outros olhares, é útil para ampliar o texto e deixá-lo ainda mais comunicável. Para esse exercício, você pode fazer algumas indagações ao texto e analisar como ele se sai. Você pode utilizar alguns questionamentos, tais como: o leitor consegue compreender o que aconteceu inicialmente, o que aconteceu durante o que motivou as suas escolhas, o que você pretendia, o que você fez, os resultados que você obteve, e os significados que você retirou? Se você acha que o texto não

responde a algum desses questionamentos, você poderá preenchê-lo e expandi-lo ainda mais. (ARGENTINA, 2004b).

Com o seu texto escrito, guarde-o por uns dias para ler sempre que achar necessário. Converse com alguém sobre como foi todo o processo de escrita e o que você quis transmitir. Confortável com a sua história pedagógica? Então chegou a hora de deixá-la circular e atravessar outros professores.

2.7 Recapitulando as orientações

- Forme um grupo de professores interessados em publicar histórias pedagógicas de suas atuações profissionais.
- Mergulhe nas suas memórias e escolha uma prática para transformar em texto narrativo.
- Elabore um título. É importante começar o texto pelo título, pois ele servirá de ponto de partida para a o caminho que a narrativa percorrerá ainda que esse caminho mude durante o trajeto, da mesma forma que o título poderá mudar. Você pode começar o título com frases como “Sobre como” “porque” “quando”.
- Faça um esboço da escrita. Use a forma que mais achar confortável. Escreva o que vier a sua mente, e terá tempo para reescrever sempre que achar necessário.
- Não descreva apenas o que se passou de forma burocratizada, mas também as sensações, sentidos e significados.
- Perguntas para questionar o texto: Quais saberes orientaram sua prática (saberes acadêmicos, saberes da profissão, saberes do dia a dia, saberes de outras formações?) Quais dificuldades você teve na realização daquela aula? como contornou ou não esses obstáculos? o que queria ensinar? de que modo? como acha que a sua aula impactou ou não na turma? Faça uma lista do que quer que apareça na sua narrativa, consulte sua memória e registros se existirem.
- Conteúdo do relato: as questões, as escolhas, os acontecimentos, as ações tomadas e os resultados atingidos.
- Vocês podem escrever a prática em ordem cronológica e depois quebrar o texto no início, no meio e no fim, com as suas reflexões sobre as escolhas, os desafios, as dificuldades, os resultados, os sentimentos que fizeram dessa prática

significativa. Alternando assim o tempo histórico e cronológico, com um tempo do relato narrativo.

-Escreva em primeira pessoa.

- Busque ao mesmo tempo narrar uma reflexão autobiográfica e uma prática pedagógica comunicável. Tendo em vista que o texto ganhará um caráter público e precisará ser completo. Isto é, de forma que o leitor possa ter conhecimento do todo da prática relatada.

- Torne a sua narrativa um documento público utilizando o meio que você preferir.

3. Histórias pedagógicas do Ensino de História da Educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano.

Neste capítulo organizamos uma coletânea com 4 histórias pedagógicas narradas e escritas pelos professores colaboradores da pesquisa de mestrado que resultou neste produto. Esperamos que os seus textos circulem, sejam lidos, analisados, criticados, que atravessem e motivem outros professores para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais no sertão alagoano e em outras regiões do país.

Não trazemos receitas e fórmulas prontas que devem ser simplesmente replicadas em qualquer contexto de trabalho, mas experiências reais que foram vividas por professores em sala de aula e que devem ser vistas como saberes legítimos para a discussão em torno do ensino de História. Nos interessa, sobretudo, compreender, a partir das subjetividades dos professores de escola, 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.

Suas narrativas também se apresentam como um registro da memória das práticas docentes que devem ser apropriadas por professores, pesquisadores, movimentos sociais e todos 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.

Em sua história pedagógica, o professor Tiego Gomes nos traz uma realidade ainda muito comum no alto sertão alagoano para os professores da educação básica: a pressão para lecionar aulas de outras áreas do conhecimento diferentes da formação do professor. 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 buscou relacionar sua formação em História, seus saberes pessoais, os conteúdos das demais disciplinas sob sua responsabilidade 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, realizou uma sequência didática em torno do racismo religioso com uma turma de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública

em Delmiro Gouveia

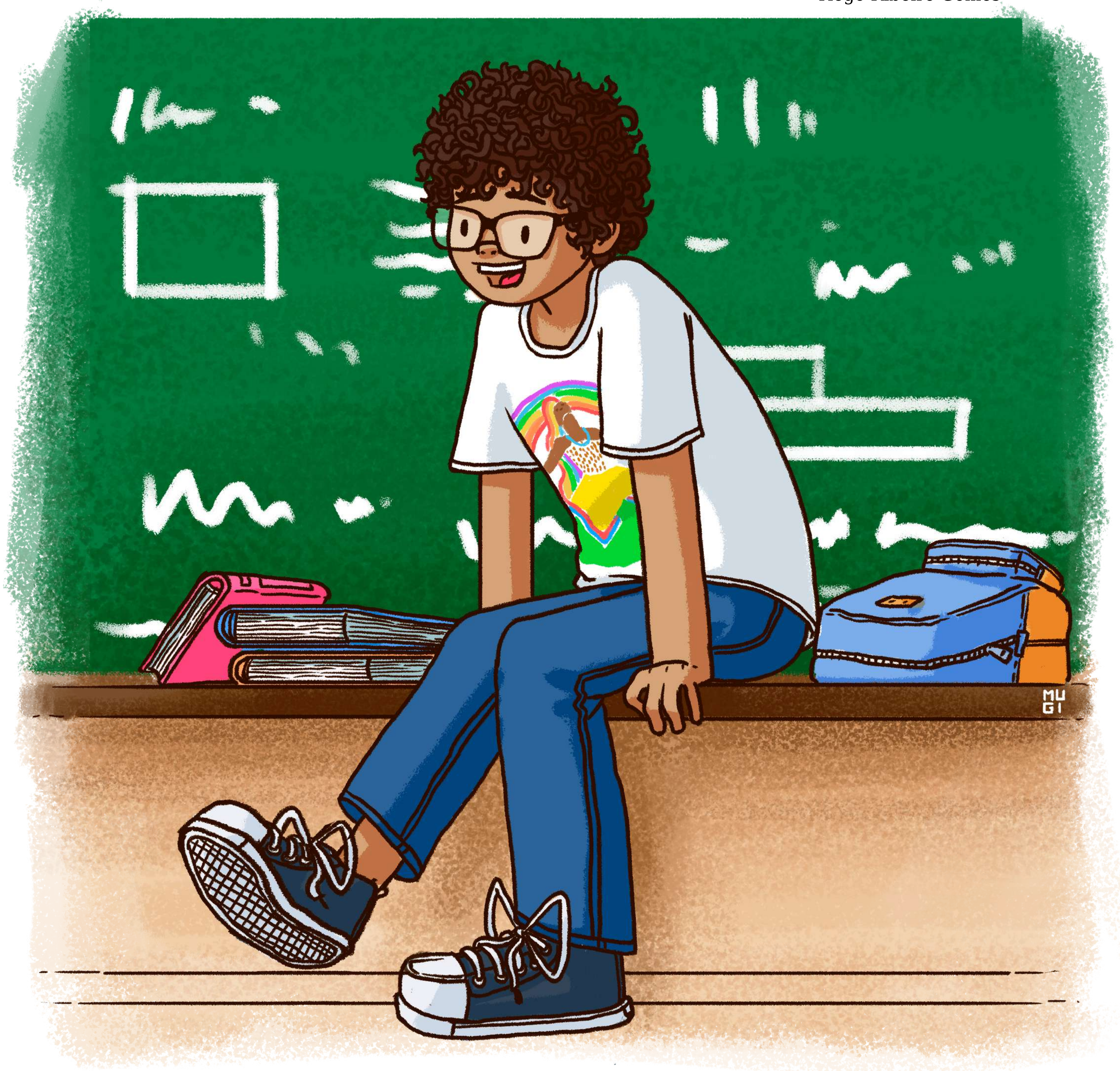
Já a professora Cristina Gaia, objetivando o empoderamento da luta, do passado, da corporeidade e da beleza negra pelos seus alunos, desenvolveu o projeto “Literatura Afrodescendente”, de forma interdisciplinar junto à professora de Língua Portuguesa, que foi aplicado em uma de suas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública municipal, no ano de 2018, e que a professora escolheu como sua prática significativa a ser compartilhada como uma documentação narrativa.

O professor Manoel Matias nos conta uma prática docente ocorrida no ano de 2014, em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental de escola pública no município de Água Branca/AL. Ao perceber que os alunos 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 com sua negritude.

O enfretamento do racismo religioso é também o tema da narrativa da professora Eliane Bezerra. 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 da graduação de História da UFAL/Sertão participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/UFAL).

3.1 TECENDO ENCRUZILHADAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DE COMBATE AO RACISMO RELIGIOSO

Tiego Ribeiro Gomes¹⁸



Sem nenhuma dúvida, nas CTTro (Comunidades Tradicionais de Terreiro) um dos Orixás mais populares é Exu, por ele tudo se inicia e ele é o início de todas as coisas, responsável pela comunicação, mensageiro dos Orixás e senhor dos caminhos, é através da reflexão de seus elementos que dou início a esse texto. Um de seus símbolos é a encruzilhada que também se coloca como uma grande metáfora para as religiões afro-brasileiras. Ela pode significar caminhos abertos para todos os lados, portanto uma variedade de possibilidades dispostas para escolha. Nesse sentido, a encruzilhada pode ser o conflito para tomada de decisão, e por outro, oferece os caminhos para as soluções. Também pode significar o lugar do encontro, não só dos caminhos, mas dos sujeitos que andam nela, as pessoas que se cruzam nesse espaço podem se ajudar e usar a comunicação para uma cooperação mútua. Tecer encruzilhadas na educação é cruzar as possibilidades para fazer boas escolhas, é testar e chegar ao lugar de conflito que ela representa, e escolher prosseguir ou não com determinado conteúdo e metodologia, no meu caso tenho uma experiência para mim muito valiosa, que vou narrar posteriormente.

Atualmente sou professor em formação, pois ainda não conclui meu curso de Licenciatura Plena em História pela Universidade Federal de Alagoas — Campus Sertão, porém ao longo de minha experiência acadêmica pude entrar em contato com algumas discussões sobre História e Cultura Afro-brasileira, Relações Étnico-raciais e principalmente História das Religiões e Religiosidades Afro-brasileiras, áreas essas que me apliquei a pesquisar. 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) e no Equipamento Cultural da UFAL Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (2013-2021) onde passei a desenvolver várias intervenções pedagógicas voltadas a essa área do saber. Foram nesses espaços formativos que tive acesso a essa plêiade de conhecimentos específicos sobre as questões raciais e que me instrumentalizaram do ponto de vista prático/teórico e ajudaram em minha formação docente.

Dessa forma, na graduação, desempenhei essas atividades de iniciação à docência como os estágios regulares e no PIBID enquanto bolsista, mas foi um tempo depois que consegui trabalhar no sistema público de educação de minha cidade. No ano de 2017, fui contratado pela prefeitura de meu município para prestar serviços como professor auxiliar de um estudante autista e posteriormente fui transferido de função passando a

preencher uma vaga como professor de algumas disciplinas em turmas de Ensino Fundamental I. Fiquei muito animado, pois pela primeira vez eu tive a oportunidade de ser professor titular e ter minhas próprias turmas. Porém, logo começaram a surgir as dificuldades ou o que eu chamo de o lugar de conflito que a encruzilhada representa para mim. Tive que me reinventar enquanto profissional, pois não iria lecionar somente a disciplina de História em que fui formado, mas também outras áreas disciplinares como Ciências, Geografia, Literatura Infantil e Ensino Religioso. Esse é um dado importante por ser a realidade de vários profissionais da educação que lecionam disciplinas em que não foram formados. Nesse sentido, temos que nos desdobrar para oferecer um nível conceitual e metodológico considerável. Comecei a pensar numa perspectiva interdisciplinar e a trabalhar conteúdos em suas respectivas áreas do conhecimento, mas relacionando-os com a História e outros saberes.

Nesse momento começamos os trabalhos de planejamento, assim a coordenação pedagógica me deu todos os encaminhamentos necessários para compreender a burocracia escolar, vários documentos a serem preenchidos, sistema de avaliação, diários de classe, orientações pedagógicas etc. Nesse contexto percebi a importância da equipe pedagógica, ao longo desses anos de docência pude aprender muito com as sugestões desses profissionais que estão há anos trabalhando com a educação básica.

A partir desses primeiros contatos com o trabalho de planejamento pude identificar algumas informações relevantes sobre a disciplina de ensino religioso, em primeiro lugar eu fui orientado a não falar de religiões em sala de aula e tocar somente em assuntos e conceitos relativos à “moral e ética” como bem, mal, amor, amizade etc. Com a desculpa de que seria bom evitar falar sobre religiões para não gerar “polêmicas” uma vez que a maioria das famílias eram cristãs e talvez reagissem mal a isso.

Esse tipo de pensamento leva em consideração uma prática muito comum nessa disciplina que é o proselitismo religioso, ainda que seja uma escola pública, do professor para os alunos no exercício de sua profissão, o que é inaceitável num Estado Laico. Então quando analisei os planejamentos anteriores eu percebi a forma com que esses temas (moral, ética, bem, mal, amor, amizade...) eram desenvolvidos com uma inclinação religiosa evidente: partiam direta ou indiretamente de uma

teologia cristã. Dessa forma, apesar do esforço antiproselitismo proposto pela coordenação pedagógica, ainda estávamos contemplando um plano curricular colonizado e prosélito. Mas o que fazer nesse contexto? Pensei em organizar um currículo multicultural e o máximo descolonizado que tratasse das religiões, do sentimento religioso e dos problemas sociais desse núcleo da cultura humana, num ponto de vista científico, antropológico, histórico e social, assim como também numa perspectiva sensível. Neste último aspecto o respeito e empatia se tornam mais um componente curricular. Dessa forma eu poderia cumprir meus itinerários como servidor público seguindo a premissa constitucional pétrea de laicidade do Estado sem proselitismo religioso em sala de aula e alinhado à Lei nº 11.645/008 com a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.

Para tanto, decidi fazer uma abordagem multicultural a partir da História das mais diversas religiões do Brasil e do mundo, explorando seus aspectos históricos, antropológicos e artísticos. Optei por começar com as religiões hegemônicas: o Cristianismo e demais religiões monoteístas. Uma escolha que leva em consideração o fato de os estudantes serem majoritariamente de famílias cristãs e terem contato com os elementos dessas religiões. No decorrer do ano letivo, nós íamos passando a conhecer manifestações religiosas mais diferentes. O objetivo é a formação para cidadania, portanto de um sujeito que consiga conviver com o diferente, com o direito dele e do outro de manifestar suas liberdades de crença, com o dever dele e do outro de se respeitar mutuamente e o desenvolvimento do sentimento de empatia.

Propus conteúdos como, por exemplo, um conceito de religião que cobrisse não só as formas religiosas que possuem um livro sagrado, templos opulentos e um farto número de seguidores, mas também as religiosidades que têm por base a tradição oral e que porventura não façam parte da maioria religiosa, sendo que isso não significa que elas não existiam ou não sejam religiões. Ao trabalhar essa questão conceitual mais primária, comecei a organizar os conteúdos do mais simples para o mais complexo, nessa lógica as religiões monoteístas seriam mais facilmente entendidas pelos estudantes levando em consideração o contato que eles têm com elas, principalmente o cristianismo, e posteriormente iríamos tocando em outros temas e tradições religiosas como o racismo, racismo religioso e as religiões afro-brasileiras.

Em minha trajetória até esse momento, eu estava sendo

constantemente provocado por minhas pesquisas, discussões sobre a História das Religiões e Religiosidades Afro-Brasileiras e pelo contexto pedagógico que estava inserida a disciplina em questão. A partir disso comecei a refletir a respeito da possibilidade de desenvolver um projeto pedagógico sobre racismo religioso. No decorrer da construção desse plano, confesso que por ainda não conhecer direito os meus companheiros de trabalho, tive o receio de chamar alguém para me ajudar a desenvolver um projeto tão sensível como esse. Nesses termos pensei em uma intervenção individual, organizei um cronograma com uma sequência didática que funcionava de acordo com os seguintes termos: em primeiro lugar as intervenções seriam feitas na turma do 4º ano A (essa era a minha única turma com ensino religioso, as demais fizeram outros projetos que futuramente em outros textos virão à tona) o que seria bem desafiador, pois era a classe com a menor faixa etária que eu possuía, ou seja, isso demandaria boa adequação da linguagem e investigação do assunto de modo sensível, a partir dos conhecimentos prévios que eles tinham.

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* (2018)¹⁹ 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 são alvo dessas violências.

Além disso, segundo o Prof. Dr. Sidnei Nogueira em sua obra *Intolerância Religiosa* (2020)²⁰, o racismo se divide em tentáculos, ele tem membros diversos que trabalham como dentes na roda de uma grande engrenagem, se manifesta de várias formas como racismo individual, racismo institucional, racismo recreativo e finalmente a categoria que nós estamos estudando o racismo religioso. Este último consiste em práticas discursivas e não discursivas que inferiorizam, subalternizam, segregam, discriminam e violentam, em nosso recorte, as religiões afro-brasileiras, pois as mesmas são produtos culturais dos nossos ancestrais, dos povos negros escravizados trazidos forçadamente da África para o Novo Mundo. Nessa violenta

experiência histórica, nossos ancestrais se reinventaram e conseguiram manter de diversas formas sua epistemologia nesses espaços comunitários chamados de terreiro.

Nesse contexto, as forças do racismo religioso agem no Estado de forma geral, mas também na escola, nas mídias, nos próprios estudantes e em suas famílias que nesse caso são os sujeitos e instituições que permeiam a nossa atividade pedagógica. 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 às 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.

O racismo vai se tornando mais evidente, por exemplo, no diálogo com os estudantes. 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, ainda parte de seus conhecimentos prévios sobre o assunto. 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”, “mal”, “tambor”, etc.

Então discutimos sobre isso, como esses termos eram preconceituosos e racistas. Para isso usei um elemento iconográfico, uma foto do que seria a “macumba verdadeira”, pois esse termo também dá nome a vários instrumentos musicais inclusive o reco-reco do samba e do pagode que eles tanto gostavam. Argumentei que se macumba é um instrumento musical logo quem a toca é macumbeiro, e no caso deles era muito curioso os batuques que faziam no fundo da sala e a forma que usavam o aro do caderno como um reco-reco improvisado, nesse sentido será que eles seriam “macumbeiros” por tocar uma “macumba improvisada”? Essa era uma das questões que tentavam desconstruir essa ideia de macumba que generaliza toda a diversidade e complexidade das religiões afro-

brasileiras e enquadra as mesmas num rotulo negativo de maldade, perversão e charlatanismo.

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 duas ou três crianças que diziam bem alto “macumba é um instrumento musical!” ou mesmo corrigiam-se. No momento posterior trabalhamos com vídeos de crianças de terreiro, eles mostravam como elas tinham uma infância comum e de muita brincadeira como qualquer outra. Depois aplicamos uma atividade escrita sobre como essas crianças de terreiro eram tratadas, se elas aparentavam estar felizes nos seus espaços religiosos, então estabelecíamos uma comparação: e os estudantes do 4º ano são felizes em seus espaços religiosos? Mas será que são todos os estudantes que têm religião ou família religiosa para frequentar um espaço religioso? E se não tiver será que são felizes em seus espaços familiares, entre outros? E as crianças religiosas também são felizes em outros espaços? Quais seriam as diferenças e semelhanças entre crianças de terreiro e as crianças da sala? As crianças de terreiro merecem respeito, como ir a certos lugares com seus símbolos religiosos sem serem agredidas, assim como alguns estudantes iam para escola com seus símbolos religiosos no corpo? 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.

No terceiro momento, eu adaptei uma notícia jornalística para nós identificarmos um caso de racismo religioso sobre uma garota carioca atingida por uma pedra na cabeça quando saía do terreiro. Essa pedra teria sido lançada por um suposto fanático religioso evangélico em 2015. Lemos o texto adaptado e conversamos sobre como aquela situação era absurda e qual os motivos da criança ter sido atacada. Ao conduzir o diálogo, salientei que existem vários pensamentos racistas que levam pessoas a agredirem outras pelo motivo religioso, e um deles era a demonização dos Orixás. Nesse momento realizei uma dinâmica o “Jogo dos Arquétipos”, ele 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 às 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 que formem grupos de crianças que escolheram discos em comum.

A segunda fase o Jogo dos Arquétipos é a reflexão da atividade que tem a seguinte explicação: em primeiro lugar os discos representam os Orixás, suas características e suas cores; em segundo lugar as crianças escolheram um determinado disco por que se identificaram com as características do Orixá correspondente; e em terceiro lugar ou o discurso de demonização sobre o Orixás está errado e os mesmos Orixás representam forças naturais não malignas, ou podemos considerar que o indivíduo escolhendo um disco se identificou com as características dos “demônios orixás” e, portanto são parecidos com eles. Esse é um jogo com um objetivo reflexivo, pensar que essas tradições religiosas têm ideias de um sagrado que não são demoníacas nem malignas e que esse pensamento preconceituoso tem relação com o olhar julgador de uma religião (o cristianismo, por exemplo) sobre as tradições religiosas afro-brasileiras. Em seguida eu expliquei um pouco sobre o conceito de cada Orixá. Essa etapa foi bem interessante, as crianças se mostraram curiosas, afinal os Orixás, seus símbolos e indumentárias são coloridos e múltiplos.

Eu percebi que vários estudantes estavam comparando os Orixás aos deuses nórdicos e greco-romanos das HQ's e filmes, eles não esperavam o que vinha em seguida que era justamente isso. Eu montei um painel de assimilação no slide com a comparação de alguns orixás a deuses nórdicos e greco-romanos, fui explicando as diferenças e igualdades entre eles. O objetivo é perceber como os mesmos elementos nas mãos ou na figura de um Orixá são negativados enquanto nas mãos de um outra manifestação religiosa antiga é positivado, 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, por que negativamos o tridente de Exu? Os caminhos do pensamento são esses. Depois desse momento eles pintaram símbolos de orixás com as cores correspondentes e cada um produziu frases com dizeres antirracista e a favor da liberdade religiosa, e então penduramos no varal da sala.

Eu penso que essa intervenção foi importante para quebrar muitos estigmas racistas em relação às religiões afro-brasileiras, mas não foi o suficiente, precisamos de várias outras atividades com essa dimensão antirracista. No fim de

tudo pude perceber alguns resultados positivos na sala de aula como a concepção de que “macumba é um instrumento musical” bem forte no discurso deles. Além disso, no mesmo ano, a escola organizou os jogos internos e cada turma escolheu o nome da equipe, a cor e o mascote. Remontando a experiência do jogo dos arquétipos alguns deles realmente se identificaram com o Orixá correspondente do disco, os meninos e algumas meninas amaram Ogum (Orixá da guerra, agricultura, do trabalho, da tecnologia, Ogum é o ferreiro dos Orixás e sua cor é o azul-marinho). Então meses depois, quando reuni a turma para eles decidirem os elementos da equipe nos jogos internos, eles entraram em um consenso de que o nome da equipe seria “Os guerreiros”, a cor seria o azul-marinho, e o mascote, nesse caso por motivo de disputa, foram dois: o guerreiro e a guerreira.

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 por outros indivíduos que fossem diferentes deles. E 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.

3.2 LITERATURA NEGRA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Cristina Rodrigues Gaia²²



Engajar-me como participante convidada na pesquisa de projeto de mestrado do ilustre professor José Emerson Máximo de Carvalho, *Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes*, foi um prazer e ao mesmo tempo um desafio. Como professores da educação básica, estamos tão fadados e subjugados na historiografia das práticas educacionais, que alguns chagam a aceitar o esquecimento. Fingimos não ver que em nossa formação profissional lemos muitos textos, livros que nos dizem tanto o que devemos fazer e como podemos perpetrar a prática pedagógica em nosso exercício em sala de aula que tudo aparenta beleza e facilidade. Porém, quando nos damos conta da realidade, ficamos estáticos e perplexos: a realidade escapa a qualquer forma explicada e discutida nos trabalhos acadêmicos. Como um reflexo mal colocado, a preparação vira um todo troncho que pouco serve no exercício em sala de aula.

Este quadro fica mais evidente quando o assunto é voltado para o aprendizado em torno da educação das relações étnico-raciais, temática educacional que ganhou força na educação básica com a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi modificada pela Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que também sofreu alteração pela Lei Nº 11.645/08²³, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todas as escolas públicas e particulares do ensino básico do Brasil. Essa lei propõe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Com isso, profissionais da educação devem destacar em sala de aula a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros são respeitados e considerados como sujeitos históricos.

A construção historiográfica da nação brasileira é repleta de exclusão, quando iniciada em 1838, com a criação do IHGB (Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro)²⁴, deixou grande parcela da população estereotipada por narrativas, por vezes, distorcidas. A história da população negra do Brasil foi deturpada, negligenciada, coisificada.²⁵ Petrônio Domingues (2007) em seu trabalho *Movimento Negro: alguns apontamentos Históricos*²⁶, quando retrata a luta dos movimentos negros contra essas visões, enfatiza a dimensão causada por tal situação: “Os egressos do cativeiro e os afrodescendentes de um modo geral foram privados – ou tiveram dificuldades – de acesso ao emprego, à moradia, à educação, à saúde pública, à participação política, enfim, ao exercício pleno da cidadania” (DOMINGUES, 2007, p.120). E no mesmo parágrafo ele coloca

que tal situação “levou avante múltiplas formas de protesto, impulsionando os movimentos de mobilização racial (negra) no Brasil. Foram engendradas diversas organizações com base na identidade racial” . A conquista dessas leis em prol de uma educação das relações étnico-raciais, advém desses movimentos negros que abarcam para Nilma Lino Gomes:²⁷

[...] Entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como os inúmeros grupos de dança, capoeira, teatro, poesia), culturais (como os diversos “centros de pesquisa”) e políticas (como as diversas organizações do movimento negro e ONGs que visam à promoção da igualdade étnico-racial) (GOMES, 2012, p.734.)

Ainda, segundo a autora, sobre a atuação do movimento negro

parte-se da premissa de que este movimento social, por meio de suas ações políticas, sobretudo em prol da educação, reeduca a si próprio, o Estado, a sociedade e o campo educacional sobre as relações étnico-raciais no Brasil, caminhando rumo à emancipação social (GOMES, 2012, p.727)

Com essas leis de 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. Dessa forma, antes de falar do meu trabalho docente voltado ao ensino da História e Cultura Afro-brasileira, devo alertar que é uma construção total minha e dos meus alunos, que estou aprendendo e ao mesmo tempo ensinando.

A base de minha formação teórica em referência à questão étnico-racial, advém parte das aulas do Prof.Dr Gustavo Manoel da Silva Gomes; da participação do projeto NUDES enquanto discente da UFAL/Campus Sertão, no qual tive o prazer de conviver com a Prof.Drª Ana Cristina Conceição Santos; de leituras como *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil* texto de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva²⁸ e o trabalho *Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas*²⁹ de Nilma Lino Gomes; das series documentais que vejo, como *Guerras do Brasil*³⁰ *A 13ª emenda*³¹, *Olhos que Condenam*³²; e do curso³³ voltado para educação étnico-racial ofertado pela gestão educacional de Delmiro Gouveia.

A prática em sala de aula.

Na minha construção profissional vivi experiências que foram muito significativas, nas áreas profissional e pessoal, uma delas ocorreu no ano de 2018, em uma turma do 9º ano da Escola Municipal de Educação Básica José Bezerra da Silva, situada na cidade de Delmiro Gouveia. Essa experiência culminou em um projeto interdisciplinar entre a disciplina de História que eu ministro e a disciplina de Língua Portuguesa ministrada pela professora Maria Noêmia. O projeto intitulado *Literatura Afrodescendente*, teve como objetivo possibilitar para os nossos alunos o estudo da história negra pelo viés literário e narrativo de poetas e escritores africanos e afrodescendentes que em seus trabalhos ressaltam a luta, o sofrimento, a beleza e o empoderamento da cultura negra.

Para a realização do projeto foram mobilizados os conhecimentos prévios dos discentes em torno da temática abordada, conhecimentos esses construídos ao longo do ano letivo. Uma das minhas aulas semanais era destinada à cultura afrodescendente que trazia toda uma discussão em torno das questões de cunho étnico-racial. Nessas aulas foram apresentados textos para leitura, debate e interpretação. Entre as obras trabalhadas estão *A cor da ternura* (Geni Guimarães)³⁴, *Negros da Pele Clara* (Sueli Carneiro)³⁵, *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola* (Eliane dos Santos Cavalleiro)³⁶. Nas aulas, também, trabalhei com vídeos como a história *A menina bonita do laço de fita* (Ana Maia Machado)³⁷ e a *Mulata que nunca chegou* (Nátaly Neri)³⁸, além do poema *Muleque* (Solano Trindade)³⁹.

No intuito de organizar o projeto dividimos os alunos em grupos e solicitamos que eles realizassem pesquisas sobre os temas sugeridos: escritores brasileiros que abordavam a questão étnico-racial no século XIX; escritores africanos; escritores afrodescendentes; poetas que abordam as questões sociais do negro no Brasil. Foi proposto para os discentes o prazo de oito dias para a primeira apresentação da pesquisa.

Os alunos fizeram a pesquisa e apresentaram o resultado em sala. Conversamos sobre o que mais chamou a atenção deles no decorrer da pesquisa, indagamos se eles conheciam os personagens que foram pesquisados, e chamamos a atenção para a discussão que esses pensadores traziam para a realidade vivenciada em nosso país e no nosso município sobre a negritude. Fiquei surpresa com a colocação dos alunos, e o quanto grande parte deles se colocaram na discussão como sujeitos cansados dos estereótipos criados na sociedade que os classificam como “moreno escuro”, “moreno claro” e tantas

outras rotulações para driblar a cor negra. Alguns relataram o receio de ser negro, porque foram educados por uma ótica que o negro é algo ruim para ser aceito.

Com as pesquisas feitas pelos discentes em mãos, realizamos uma análise minuciosa dos sites utilizados por eles e a confiabilidade das informações fornecidas em suas investigações. Após confirmar a qualidade das pesquisas, passamos para o segundo momento do projeto, selecionar os personagens para serem estudados mais criteriosamente. Essa seleção foi necessária, pois os alunos pesquisaram muitas personalidades, não teríamos como trabalhar todas.

Os alunos passaram a estudar os seguintes nomes: 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). Foram feitos debates e apresentações dos escritores e poetas no âmbito da turma, e ensaios para a culminância do projeto na qual todos os alunos iriam descrever a biografia e as obras dos personagens, assim como os temas trabalhados em suas obras. Alguns poemas foram selecionados para serem recitados pelos alunos, entre eles estavam o poema *Navio Negreiro*⁴⁰ (Castro Alves), *Me Gritaram Negra* (Victoria Santa Cruz)⁴¹, *Muleque* (Solano Trindade) e *Sou Negro* (Luiz Silva)⁴².

Durante os ensaios uma ideia surgiu: no dia da culminância do projeto os alunos representariam o empoderamento negro por meio de um desfile intitulado *A Beleza Negra*. Passamos para a última etapa que foi a confecção e a ornamentação da sala. Os recursos eram poucos e por isso fizemos o possível, cada um ajudava como podia, por exemplo, algumas impressões fiz em casa, produzi também moldes de figuras para a decoração, os alunos juntaram dinheiro e compraram os materiais para a produção dos painéis que foram feitos nos momentos livres, algumas coisas foram conseguidas por empréstimo, outras os alunos trouxeram de casa.

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.

3.3 RELATOS DA DOCÊNCIA NA TEMÁTICA EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL.

Manoel Messias Matias Dantas⁴³



No ano de 2010, iniciei a graduação em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, e foi durante minha formação que passei a ter contato com a temática da Educação das relações étnico-raciais com as Professoras Mônica Santos e Ana Cristina Santos, onde passei a fazer parte de projetos institucionais que abordavam a temática. A partir dos projetos que participei na graduação pude me debruçar e estudar mais a temática étnico-racial, passei a fazer leituras e a avaliação do documento das Diretrizes Curriculares que traziam a implementação das Leis nacionais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 que instituem o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e o ensino da História Indígena nas escolas brasileiras, além de representar uma ação 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.

Nas pesquisas e estudos refleti sobre o quanto essas diretrizes podiam trazer mudanças positivas nas aprendizagens dos alunos e nas práticas dos professores. Pois o ensino das relações étnico-raciais por muito tempo foi ocultado e silenciado pelos currículos tradicionais. A implantação dos objetivos dessas leis seria uma conquista. Entretanto, ao me deparar com uma escola no município de Água Branca/AL onde passei a trabalhar no ano de 2014, 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. Por este motivo, passo aqui a relatar um caso que aconteceu comigo na sala de aula, numa turma do 8º ano do Ensino Fundamental em Água Branca/AL, onde me deparei com inúmeros casos de abuso verbal entre alunos que utilizavam de termos racistas que na concepção deles seriam “normais” (nego preto, cabelo de bucha, fumaça de protesto, borracha de rodo, entre outros), então me vi na necessidade de trabalhar esses termos e tentar desconstruir tais preconceitos.

Sei que práticas de abuso verbal são frequentes entre os alunos, ser gordo, ser muito magro, usar óculos, usar uma roupa que não seja do gosto de outras pessoas, são motivos de insultos na escola. Mas, o insulto verbal racista possui uma maior intensidade, sendo mais frequente entre crianças e adolescentes. No desejo de alterar ou amenizar aquela situação, passei a observar os alunos dessa turma, e percebi de imediato que boa parte deles tinha problema de autoaceitação, eles não aceitavam suas características físicas e nem as dos colegas (os

seus biótipos eram parecidos, e boa parte ainda era parente). Era como se apresentassem uma naturalização dos preconceitos, inclusive da cor, e isso acarretava problemas de autoidentificação e de relacionamento.

Passei então a trabalhar com a turma os termos que eles usavam para ofender seus colegas, então pedi para que cada aluno escrevesse no papel os termos com esse objetivo. Eles colocaram no papel vários apelidos. O próximo passo foi montar um painel e discutir em sala o uso dos termos racistas entre eles, sistematizando as palavras que escreveram, explorando os seus sentidos e buscando entender o porquê daquele insulto e como o uso dele pode afetar a identidade e a autoestima do outro. Os termos mais utilizados foram *cabelo de bucha, nego preto, macaco, borracha de rodo*.

Então passamos a trabalhar a construção das identidades daqueles alunos. Para isso, analisamos a construção histórica em torno do reconhecimento étnico-racial no Brasil (através de aulas sobre o processo de colonização e formação do povo brasileiro), para isso usamos de fragmentos do livro *O povo brasileiro* de Darcy Ribeiro, no⁴⁴ intuito de que os alunos pudessem entender melhor o processo de formação do povo brasileiro e a diversidade étnica existente no país.

Seguindo o trabalho na turma, em uma aula posterior, trabalhamos sobre estética, sobre o que eles achavam bonito e feio, o que eles chegavam a considerar como “padrão de beleza”. O que percebi é que a maioria dos alunos achava o seu oposto mais bonito, tudo que eles não tinham era o que achavam bonito. Então notei com esse trabalho que os alunos negros não gostavam de sua estética, não apresentavam autoestima positiva e que era fundamental que aqueles adolescentes olhassem para si e gostassem do que viam, mas infelizmente não era aquilo que acontecia.

A partir desse momento, passei a trabalhar de acordo com o que muitos chamam de racionalidade cidadã, para que os alunos pudessem reforçar seus sentidos de pertencimento, de identidade, sendo uma forma de reorganizar a vida deles, onde todos pudessem encontrar o seu lugar e se sentir interessado em participar. Pois percebia que esse preconceito já estava intrinsicamente ligado à sua convivência, onde as pessoas da sua comunidade pensavam iguais a eles. Nesse contexto, senti 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 aproximassem dos seus antepassados. Essa reflexão seria muito necessária para romper com certos estereótipos e preconceitos que eles carregavam. Nesse sentido, busquei junto a escola levar os alunos dessa turma para visitar uma comunidade remanescente quilombola⁴⁵ do município para que eles pudessem obter mais conhecimento sobre a história local, pois muitos alunos pertenciam àquela determinada comunidade, mas não tinham a noção de pertencimento. Nesse momento, eles puderam ter contato com os líderes quilombolas que contaram a história do seu povo, relataram suas vivências, suas lutas e os preconceitos que sofreram e ainda sofrem.

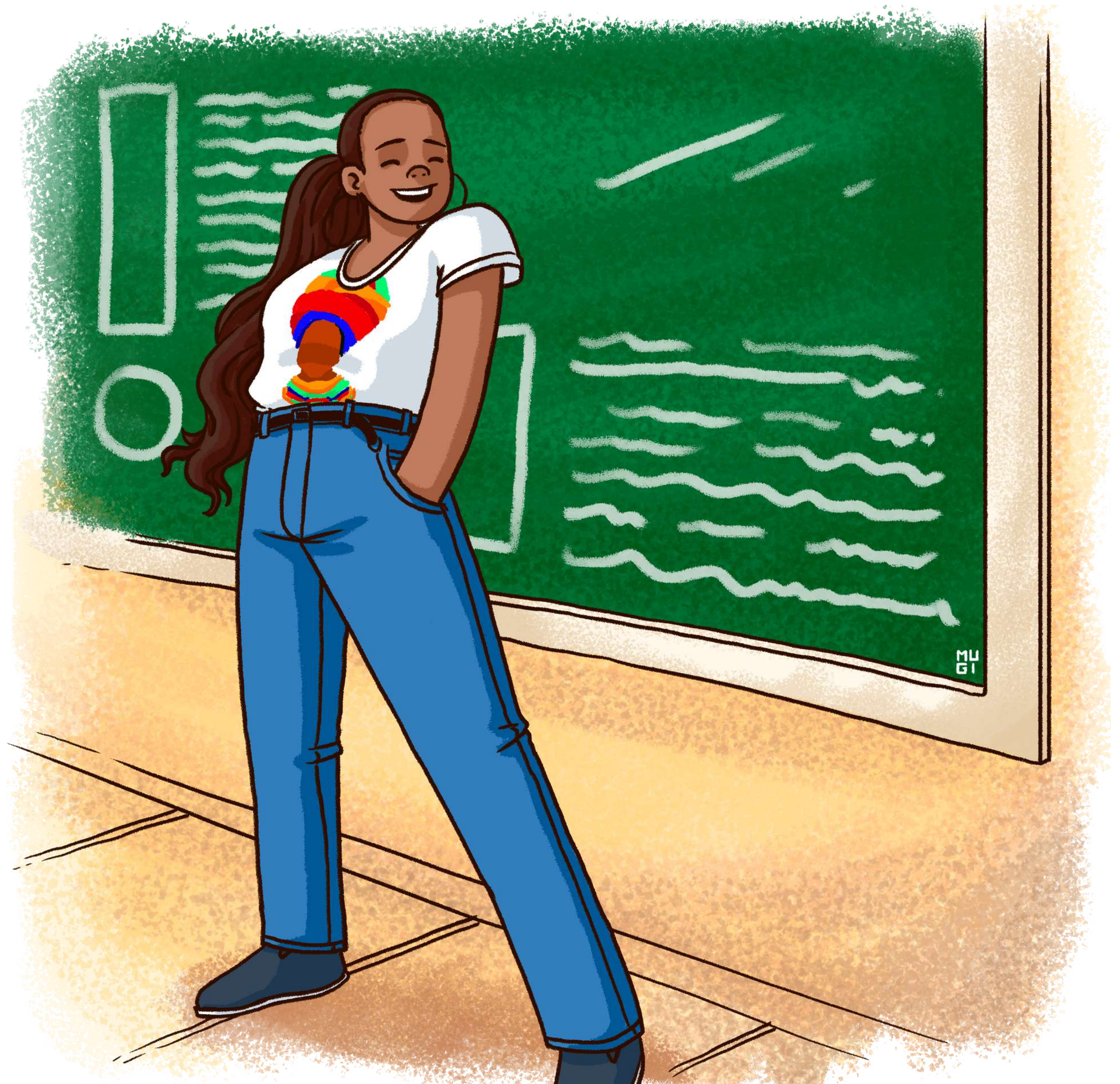
O resultado foi muito satisfatório, pois as atividades trabalhadas e a visita à comunidade quilombola possibilitaram aos alunos uma nova forma de respeito entre eles, amenizando assim o uso de frases racistas com seus colegas, e passando a ter uma melhor relação consigo mesmo. E isso ficou demonstrado no dia 20 de novembro, momento único em que a escola abre um espaço para tratar sobre a temática de maneira ampla, onde os alunos da turma puderam dar seus relatos sobre as mudanças que aconteceram durante o ano letivo sobre esse processo de autoafirmação e autoaceitação. 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, como também não tinham noção do quanto aquilo poderia afetar a vida do colega.

Em suma, pôde-se perceber que as atividades trataram de contextos que eles desconheciam, mas que necessitavam conhecer para assim formularem conceitos mais sólidos, livres de estigmas e estereótipos racistas acerca da negritude. As experiências vivenciadas nas aulas possibilitaram trocas de informações constantes com a finalidade de que os alunos superassem os estereótipos criados com relação aos afro-brasileiros. O preconceito racial é uma realidade intrínseca à sociedade brasileira, mas isso não quer dizer que não possa ser enfrentado e no futuro superado.

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-los para lidar com tal problema, visto que superar o racismo não é uma questão única e exclusiva das pessoas negras, mas se constitui como uma responsabilidade e um dever de todo cidadão brasileiro.

3.4 MEMÓRIAS DE EXPERIÊNCIAS VIVIDAS NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.

Eliane Beserra Cavalcanti⁴⁶



No ano de 2014, comecei a fazer parte do PIBID/UFAL (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), como professora supervisora e no qual alguns discentes do curso de História da UFAL/Sertão trouxeram como proposta de trabalho um projeto intitulado *História da África e Cultura Afro-brasileira na escola: interações éticas e estéticas*. O PIBID de História era coordenado pelo Prof. Dr Gustavo Gomes, da UFAL. Esse projeto foi aceito pela escola, sendo possível observar importância que ele tinha para todos nós. De tal forma que a partir do momento que passou a ser desenvolvido houve o envolvimento de toda comunidade escolar.

Sou professora da Educação Básica há 16 anos e sempre busquei tratar, debater e dar visibilidade às questões relacionadas às relações étnico-raciais. Enquanto mulher negra que sou, perceber a negação de muitas crianças e adolescentes da sua cor, de sua origem, de sua estética, ou seja, a negação de sua negritude e da autoafirmação enquanto negros e negras, sempre foi um problema para mim. Sou graduada em Pedagogia, mas ao cursar História passei a entender e a buscar respostas para muitos questionamentos, que me embasaram para enfrentar e combater o racismo e a intolerância tão presentes em nosso meio.

Nesse projeto tivemos a oportunidade de trabalhar diversas questões relacionadas ao combate do racismo, à intolerância religiosa e ao desrespeito para com o próximo. Tivemos a sensação e a comprovação de que é possível sim desenvolver debates, pesquisas, promover saberes e práticas para enfrentamento do racismo. Com ações como apresentações para toda comunidade partindo da escola sobre a temática afro-brasileira, neste caso especificamente à luz dos objetivos da Lei nº 10.639/03, percebemos que é possível promover outro ensino. Caso fosse perguntado “Houve obstáculos para o desenvolvimento do projeto?” Responderia que sim. Houve. Pois apesar de muitas pessoas falarem “não sou racista”, “não sou intolerante”, na prática vemos no cotidiano atitudes contrárias ao que é dito por muitas pessoas. Cito como exemplo a visita que realizamos a um terreiro de candomblé, no qual tivemos que pedir autorização aos pais dos alunos para que eles pudessem realizar a visita como fonte de pesquisa para o projeto, aí nos questionamos sobre se fôssemos para outro espaço religioso haveria a necessidade desta autorização dos pais?

Discutir as religiões de matriz africana e a questão da intolerância religiosa na escola foi um verdadeiro desafio, mas

todos superados, pois quando um trabalho é feito com fundamento e responsabilidade tudo transcorre de forma satisfatória, principalmente quando há o apoio da gestão escolar. Quando há essa conscientização de se debater e dar visibilidade às questões que fazem parte de nosso dia a dia e não são discutidas, quando há leis que devem ser implementadas e vemos que são simplesmente ignoradas, devemos aproveitar todas as oportunidades para mostrar que vivemos em um país no qual a diversidade faz parte de nossa origem, faz parte do dia a dia de todos nós.

A escola na qual esse projeto foi desenvolvido realizava todos os anos uma Mostra Cultural com temas diversos, no ano de 2014, ano do desenvolvimento do nosso projeto, a IV Mostra Cultural veio com o tema *Africanidade - As Manifestações Culturais Afro-brasileiras*, em que toda a escola passou a pesquisar sobre a história da África e toda sua influência na cultura brasileira. Nós que formávamos a equipe do PIBID trabalhamos especificamente com a turma do 9º ano A do turno vespertino da escola pública municipal em questão. A turma ficou responsável por apresentar aos visitantes do *stand* as Religiões Afro-brasileiras com o intuito de desmistificar preconceitos construídos ao longo do tempo. Para isso, realizamos uma metodologia de trabalho que seguiu os seguintes passos: 1) divisão da turma em grupos que ficaram responsáveis por pesquisar os seguintes subtemas: a origem do Candomblé, os Orixás, a origem da Umbanda, apropriações das religiões afro-brasileiras nas manifestações artísticas e a intolerância religiosa no Brasil contemporâneo; 2) realização de pesquisas bibliográficas sobre cada subtema; 3) visita ao terreiro da Mãe Érica de Oxóssi (terreiro situado em nosso município); 4) Divisão dos bolsistas PIBID entre os grupos formados pelos alunos para suporte e orientação; 5) debate a partir dos subtemas com a participação do coordenador do PIBID da área de História, Prof.Dr Gustavo Gomes, para a ampliação dos estudos; 6) confecção dos materiais que foram expostos no *stand*; 7) Apresentação aberta para toda comunidade escolar.

No dia da Mostra Cultural foi possível observar uma certa resistência por parte de alguns visitantes, curiosidade e satisfação por parte de outros. Montamos um cenário que lembrava um terreiro de candomblé. Mas como o *stand* funcionou nos horários da manhã e da tarde durante os dois dias da Mostra, foi possível perceber aos poucos os visitantes curiosos em entrar para conhecer mais sobre as religiões de matriz africana, aprendendo de forma dinâmica sobre o tema.

Para isso foram confeccionados jogos didáticos para apresentação da origem do Candomblé e dos Orixás.

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 em suas apresentações. Assim, consideramos o resultado como satisfatório, pois foi possível observar uma boa receptividade da maioria dos alunos, docentes e visitantes ao exporem e verem a explanação dos trabalhos de forma dinâmica e informativa. A atividade possibilitou a todos os envolvidos conhecer e aprender sobre este tema, desmistificando conceitos e impressões negativas criadas ao longo do tempo. A participação dos bolsistas PIBID foi muito importante também, pois eles contribuíram significativamente na construção dos saberes dos alunos durante todo o desenvolvimento do projeto.

Diante do exposto, quero ressaltar o quanto é importante o professor buscar constantemente participar de formações sobre várias temáticas que fazem parte do nosso cotidiano, entre elas temáticas voltadas para as questões étnico-raciais. O professor deve estar sempre refletindo se sua prática profissional está de acordo com questões relacionadas à atualidade, e o quanto é importante planejar antes de executar qualquer trabalho. Sabemos que as secretarias municipal e estadual investem muito pouco em formação continuada. Além disso, também há necessidade de que os professores se conscientizem de que ser pesquisador é fundamental para que possamos conduzir nossos alunos de forma significativa, formando sujeitos críticos.

Percebemos que a cada dia discutir sobre educação das 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 implementada 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 de as escolas não se posicionarem diante de determinados casos que ocorrem no seu dia a dia e são tidos como normais. Fazendo com que práticas de segregação

passem a existir em espaços nos quais deveria haver discussões e implantação de ações que venham a combatê-las.

A falta de material didático que sirva de apoio para o trabalho com a História da África, Cultura Afro-brasileira e as relações étnico-raciais é fato comprovado em todas as escolas. Os livros didáticos muito europeizados pouco ou nada trazem de discussões acerca dessas temáticas, muitas vezes colocando o negro na condição de escravo, sem destacar nenhuma contribuição cultural, intelectual e científica. Nós professores temos um papel muito importante nesse processo de luta contra o racismo, mas dependemos de condições para executar nosso trabalho, sendo importante o desenvolvimento de pesquisas e discussões na busca da construção de uma educação que venha a combater toda e qualquer forma de racismo, preconceito e discriminação. Enfim, somos nós professores que devemos despertar em nossos alunos essa consciência de não negar nossas origens, nossa identidade, e de lutar contra toda e qualquer forma de injustiça.

Considerações Finais:

As narrativas desses professores e professoras 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. 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 alunos 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.

O nosso grupo de Documentação Narrativa foi composto por profissionais com um perfil específico: são jovens negros, formados em Licenciatura em História pela UFAL/Sertão (fundada 7 anos após a promulgação da Lei nº 10.639/03) instituição 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 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 os professores da região.

O registro da memória das práticas docentes a partir da narrativa dos práticos possui ao menos quatro importantes contribuições: potencial para reposicionar o professor da educação básica como um profissional que reflete e produz respostas para os dilemas do seu trabalho; permite que o trabalho do professor 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 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 professores 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 professor com funções que nem sempre correspondem a sua formação acadêmica, bem como para fundamentar a não liberação desses profissionais para realização de cursos de formação como especialização, mestrado e doutorado.

Esse é o quadro que compõe a situação de trabalho de grande parte dos professores 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 nesse contexto.

O reposicionamento profissional que defendemos 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 hierarquia 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 e professoras posicionamento político e profissional no seu enfrentamento. Por isso, nossos trabalhos precisam ser vistos, nossas vozes ouvidas e nossos anseios compartilhados.

Bom, caro leitor, se você chegou até aqui e pretende se aprofundar mais nesse debate sobre a educação das relações étnico-raciais, ensino de História e documentação narrativa, convidamos você para continuar essa conversa na dissertação de mestrado Educação das relações étnico-raciais e documentação narrativa: por uma memória das práticas docentes (2021).

Notas de Referências:

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 professor de formação e que atua em sala de aula na sua área de conhecimento.
2. Tema do terceiro capítulo
3. 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 próprios professores 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.
4. Esta pesquisa abriu diálogo com a Secretaria Municipal de Educação de Delmiro Gouveia (SEMED) e com as coordenações das escolas em que os professores atuam, para que fosse possível que os professores 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, período de escrita dos textos narrativos, foi bastante desafiador para os professores da educação básica, que mesmo diante deste contexto disponibilizaram tempo para a participação nesta pesquisa. Ao que agradecemos.
5. 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.
6. Foram aprovadas no ano de 2004 por meio do parecer CNE/CP 03/2004. É resultado da luta dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, e faz parte da pauta de políticas afirmativas instituídas durante o período do governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011). Está disponível para download em: <http://www.uel.br/projetos/leafro/pages/arquivos/DCN-s%20-%20Educacao%20das%20Relacoes%20Etnico-Raciais.pdf>
7. Disponível: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-AL_RESOLUCaO_etnico_82__10.pdf
8. Disponível: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-AL_parecer_etnico_359__10.pdf
9. Chamamos de legislação antirracista em educação todo um conjunto de dispositivos jurídicos e pedagógicos no sentido de implementação de um projeto educacional voltado para a (re)educação das relações étnico-raciais nas escolas brasileiras.
10. 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 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.
11. Fonte: Plano Estadual de Educação de Alagoas (2015-2025). O Gráfico foi retirado do PEE/AL-2015/2025.
12. 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.
13. Localizada no centro da Cidade de Delmiro Gouveia. Praticamente não há mais resquícios da arquitetura da vila operará, no entanto, algumas fotografias e plantas de arquitetura registram esse cenário sertanejo em processo de urbanização.
14. A estimativa do IBGE para 2020 é de 52.262 duas pessoas. Para mais informações. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/al/delmiro-gouveia.html>
15. Para mais informações ver: <http://www.iteral.al.gov.br/gpaf/assessoria-tecnica-dos-nucleos-quilombolas-e-indigenas-astnqi/comunidades-quilombolas-de-alagoas/comunidades-quilombolas-de-alagoas>
16. Fábrica da Pedra foi o último nome da fábrica construída por Delmiro Augusto da Cruz Gouveia. No ano de 2017 a empresa fechou. Atualmente em seu espaço está sendo construído um polo comercial pelos seus atuais donos.
17. Secretaria 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).

- 18.** Graduando em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas/Campus Sertão. Vocalista e coordenador do canto no Equipamento Cultural da UFAL Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé. Pesquisador na área de História das Religiões e Religiosidades Afro-brasileiras. Professor da educação básica na rede municipal de educação de Delmiro Gouveia /AL.
- 19.** Silvio Luiz de Almeida é um importante professor, advogado e filósofo negro brasileiro. É mestre em Direito Político e Econômico (UPM) e doutor em Filosofia e Teoria Geral do Direito (USP). Em seu livro *O que é racismo estrutural* explica os conceitos de preconceito, discriminação, racismo institucional e racismo estrutural. Por meio deste último entende o racismo com regra e não exceção, das relações econômicas, políticas e culturais. Nesse sentido, para o autor, o racismo faz parte da própria constituição da ordem social brasileira e age diretamente ou indiretamente de maneira sistêmica na discriminação de pessoas e grupos étnicos marginalizados.
- 20.** Sidnei Nogueira é um reconhecido pensador negro, babalorixá, professor e doutor em Linguística pela Universidade de São Paulo (USP). Em sua obra *Intolerância religiosa* (2020) analisa o processo histórico da constituição do racismo religioso no Brasil.
- 21.** “Menina vítima de intolerância religiosa diz que vai ser difícil esquecer pedrada” Fonte: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/menina-vitima-de-intolerancia-religiosa-diz-que-vai-ser-dificil-esquecer-pedrada.html> visto em 10/09/2020.
- 22.** Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Alagoas/A.C Simões. Professora da rede municipal de educação de Delmiro Gouveia. Também atua na rede privada de educação básica.
- 23.** BRASIL. Presidência da República da casa civil. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acessado em 21/07/2020.
- 24.** Para saber mais ler. SÁ, Ana Priscila de Sousa. Os “guardiões da História Oficial”: o IHGB e a consolidação da Nação. Vozes, Pretérito & Devir. Revista de História da UESPI. Ano IV, Vol. VII, Nº I (2017). Texto disponível em: <http://revistavozes.uespi.br/ojs/index.php/revistavozes/article/view/157>
- 25.** Mais informações ler o livro: *Relações étnico-raciais e diversidade* / Organizado por Tânia Mara Pedroso Müller e Wilma de Nazaré Baía

Coelho. – Niterói: Editora da UFF, Alternativa, 2013.

- 26.** Petrônio Domingues é um importante pesquisador do movimento negro brasileiro. É doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP). Em seu texto *Movimento negro: alguns apontamentos históricos*, realiza um estudo historiográfico do trajeto do movimento negro brasileiro durante a República (1889-2000). Está disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a07.pdf>
- 27.** 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 a 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. Nilma Lino Gomes é uma reconhecida intelectual da educação antirracista no país. No artigo *Movimento Negro e Educação: ressignificando e politizando a raça*, a autora discute o papel do movimento negro na politização e ressignificação da ideia de raça. Texto disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/05>
- 28.** 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. No artigo *Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil* (2008), a autora reflete sobre as condições históricas e ideológicas que se apresentam como obstáculos para a educação das relações étnico-raciais. O texto está disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745/2092>.
- 29.** No texto a autora discute a importância dos movimentos sociais, especialmente o movimento negro, na conquista de políticas afirmativas e da obrigatoriedade da educação da história e cultural africana e afro-brasileira, instituído pela Lei 10.639/03. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>
- 30.** *Guerras do Brasil* é uma série documental de 5 episódios (cada um com 25 minutos) produzia pelo roteirista Luiz Bolognesi para o canal de Tv fechada Curta!. Está disponível do serviço de streaming Netflix e também no youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=VeMISgnVDZ4>
- 31.** Documentário estadunidense de 2016 e dirigido por Ava Duvernay. A película conta com a participação de ativistas, professores, artistas e outras intelectuais que debatem a correlação entre a 13ª Emenda da Constituição dos EUA, a política de criminalização da população negra estadunidense e o avanço do sistema prisional privado do país. Está disponível no sistema de Streaming Netflix e no Youtube através do link <https://www.youtube.com/watch?v=krfcq5pF8u8>

- 32.** Minisérie estadunidense lançada em 2019 e dirigida por Ava Duvernay. A obra é baseada em uma história real conhecida como O caso dos cinco do Central Park que condenou 4 jovens negros injustamente pelo crime de estupro, em um processo judicial marcado por forte fator racista entre 1989 e 1990. A retratação e absolvição só ocorreu em 2002. A minissérie está disponível no serviço de Streaming Netflix.
- 33.** O curso intitulado *Conhecendo a nossa história: da África para o 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) como formação contínua para os professores da rede municipal de educação.
- 34.** 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.
- 35.** 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 importantes 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/>
- 36.** 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).
- 37.** 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>.
- 38.** 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>
- 39.** 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
- 40.** Foi um importante poeta e abolicionista brasileiro do século XIX. Em suas obras abordou as injustiças do seu tempo e defendeu o fim da escravidão, 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 foram capturados e enviados em navios negreiros para o trabalho escravo, especialmente na América. A obra está disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf>
- 41.** 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/>
- 42.** 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 está disponível 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>

43. Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão. Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais pela Universidade Cândido Mendes. Bacharel em Direito pelo Centro Universitário do Rio São Francisco. Pós-graduando em Direito Previdenciário pela Faculdade Legale. Atualmente é professor da educação básica na rede municipal de educação do Inhapi/AL.

44. 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 explicar 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.

45. 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 certificadas pela Fundação Cultural Palmares, que juntas somam cerca de 250 famílias. Para mais informações vide: <http://www.iteral.al.gov.br/>

46. Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal da Alagoas/Campus do Sertão. Professora da educação básica na rede estadual de educação de Alagoas e rede municipal de educação de Água Branca.

47. A dissertação referente a este produto conta com uma seção sobre o conceito de multiculturalismo crítico, interculturalismo crítico e interculturalismo interativo para os professores que desejem conhecer mais sobre essas perspectivas.

Referências:

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 pedagógicas. 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. **OPSIS**, Catalão, n.1, ‘.29-54, jan-jun 2010.

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.

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

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

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

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

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.

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

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

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.

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

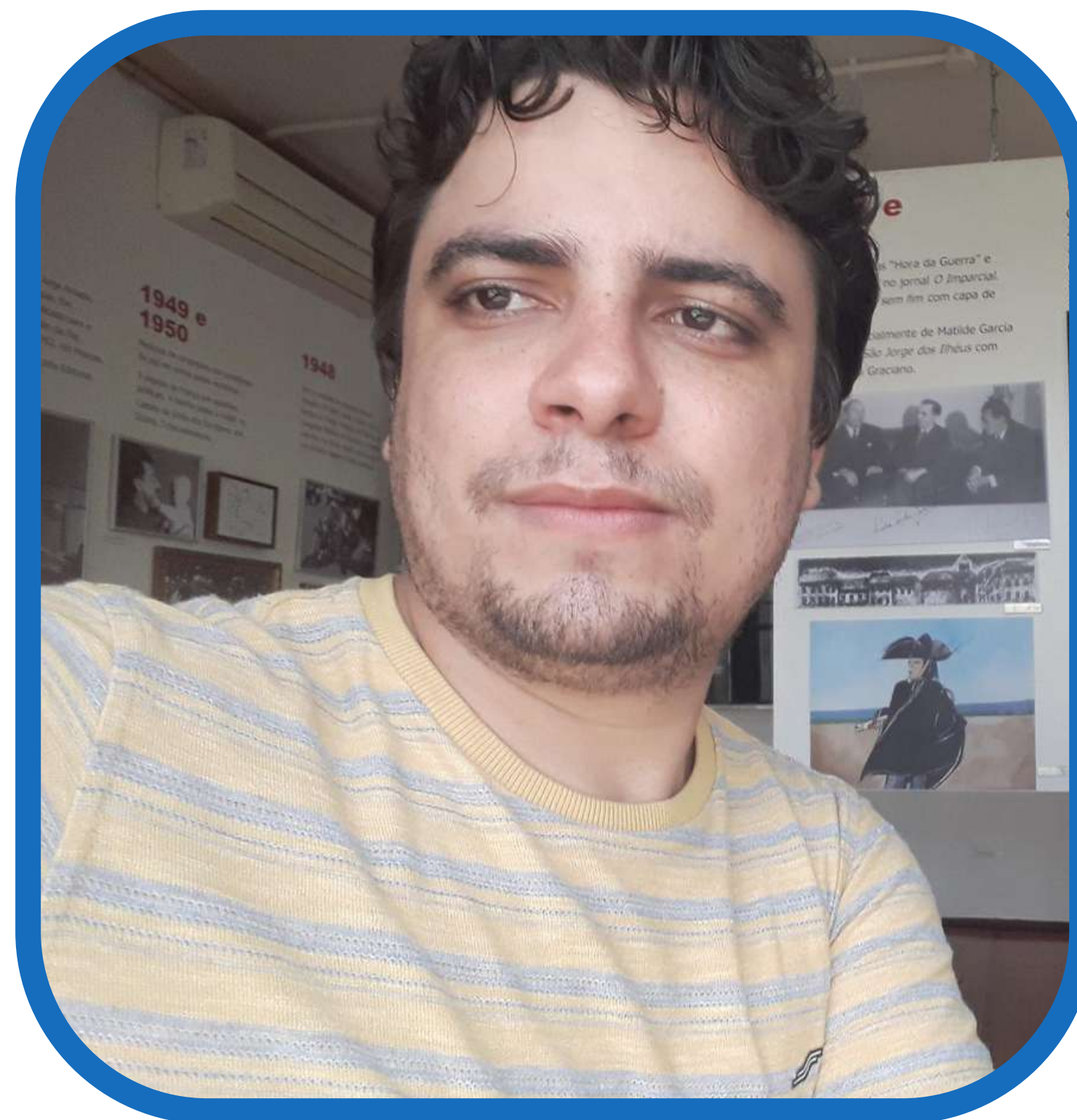
WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, p. 13-35, 2005. Disponível em: <http://www.ram-wan.net/restrepo/decolonial/19-walsh-repensamiento%20critico.pdf>.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

Sobre a capa do livro

1. A capa traz 5 personagens que representam este pesquisador e os/as quatro professores/as colaboradores/as da pesquisa reunidos na sala dos professores
2. Os cestos de palha ao fundo representam o artesanato produzido tradicionalmente pela população quilombola da Serra da Viúva no município de Água Branca.
3. O quadro do pescador ao fundo é uma referência à Comunidade Remanescente de Quilombo Povoado Cruz, localizada na zona rural de Delmiro Gouveia.
4. O mini cacto representa a caatinga que é o bioma local.
5. A carroça de boi representa a história local e homenageia o artesanato delmirense.
6. Em cima da mesa se encontra o logotipo do Equipamento Cultural do Grupo de Cultura Negra do Sertão Abí Axé Egbé (2013-2021).

Sobre o autor



José Emerson Máximo de Carvalho nasceu no dia 28 de abril de 1991, no município de Delmiro Gouveia, sertão alagoano. Encontrou no ensino de História o caminho da resistência e da mudança do “mundo”. É graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal de Alagoas/Campus do Sertão, especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação da Educação Básica pela Universidade Federal de Alagoas/A.C. Simões e mestre em Ensino de História pelo ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor em escolas públicas de Ensino Fundamental II e Médio nas Redes Estadual de Educação de Alagoas e Municipal de Delmiro Gouveia. Defensor da ciência, da educação pública e de uma sociedade antirracista.